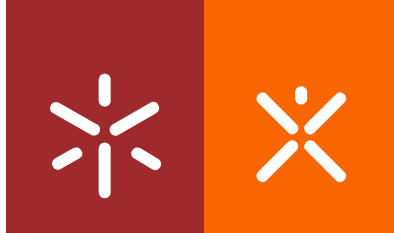




Margarida Gonçalves Fonseca

Iniciação das crianças em processos ativos de construção de conhecimento: escrever para aprender em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Margarida Gonçalves Fonseca

**Iniciação das crianças em processos ativos
de construção de conhecimento: escrever
para aprender em contextos de aprendizagem
situada, colaborativa e autorregulada**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Íris Susana Pires Pereira

Julho de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Margarida Gonçalves Fonseca

Endereço eletrónico: guida_pvl@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13724028

Título do Relatório de Estágio:

Iniciação das crianças em processos ativos de construção de conhecimento: escrever para aprender em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada

Orientadora: Professora Doutora Íris Susana Pires Pereira

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o constante apoio e motivação demonstrados por pessoas especiais a quem quero expressar o meu profundo agradecimento:

Aos meus pais, que contribuíram para a minha formação pessoal, tornaram o meu sonho realidade e sem os quais nada disto seria possível!

A todos os meus professores, que me deram as bases de lançamento para a minha formação profissional, em especial às professoras Teresa Sarmento e Íris Pereira, que me acompanharam em dois momentos muito especiais, a Prática de Ensino Supervisionada. A elas agradeço toda a disponibilidade, dedicação e encorajamento constantes que tanto contribuíram para o meu crescimento.

À educadora Paula Peixoto e à professora Isabel Vidal, por me terem recebido calorosamente nas suas salas e me terem dado a oportunidade de aprender com elas através da prática, que se revelaram as experiências mais inesquecíveis de toda a formação académica.

Às crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar e que me permitiram conhecer a realidade da prática educativa, trazendo aos meus dias de estágio alegria, espontaneidade, ternura e vontade de trabalhar.

Às minhas colegas e amigas Cátia Abreu, Diana Lopes, Marta Fernandes, Silvana Novera e Vera Antunes, que compreendiam melhor do que ninguém as inseguranças, a sensação de falta de tempo, mas também as alegrias que fizeram parte de todo este processo. Um agradecimento especial à Helena Costa, a minha “companheira de guerra”, para a qual não tenho palavras que descrevam tudo o que vivemos juntas.

À minha irmã, um dos exemplos que tenho na vida e a quem agradeço todo o incentivo para continuar em frente e terminar este processo.

À Ana Duarte, a minha fonte de inspiração e a criança que todos os dias me dava o seu sorriso motivador.

Ao José Eduardo, pela cumplicidade, motivação, confiança, compreensão e paciência que teve para comigo em todos os momentos.

*“O que me dizem, esqueço
O que me explicam, entendo
O que faço, aprendo”
(Confúcio)*

**Iniciação das crianças em processos ativos de construção de conhecimento:
escrever para aprender em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e
autorregulada**

Margarida Gonçalves Fonseca

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Universidade do Minho – 2013

RESUMO

Este documento relata analiticamente um projeto de investigação-ação desenvolvido numa turma do 2.º ano de escolaridade, cujo objetivo foi o de iniciar as crianças em processos ativos de construção de conhecimento, utilizando a escrita de texto como ferramenta de aprendizagem em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada. Para além deste objetivo pedagógico, o desenvolvimento deste projeto serviu objetivos investigativos, nomeadamente i) avaliar o impacto da intervenção pedagógica como forma de promover o desenvolvimento profissional da autora do projeto.

A intervenção pedagógica consistiu em três atividades de construção de conhecimento sobre *as profissões*, que culminaram com a escrita de um texto de consolidação do aprendido. Neste processo as crianças foram confrontadas com as etapas de planificação, textualização e revisão, assim como com aspetos micro e macrotextuais implicadas no processo de escrita de texto. Este trabalho foi realizado tendo em vista a divulgação das aprendizagens construídas num jornal local, o que serviu de motivação para o desenvolvimento do projeto. De forma a avaliar o impacto da intervenção pedagógica, foram recolhidos dados através da observação do trabalho das crianças, registados num diário reflexivo, da análise dos textos escritos e da realização de fichas de autoavaliação dos alunos.

Os resultados obtidos mostraram que as crianças aprenderam, através da prática situada, a trabalhar colaborativamente (em diferentes modalidades), desenvolvendo consciência do papel da escrita de texto na construção de conhecimento existentes, tendo também aprendido sobre as finalidades e características do processo de escrita de textos. O processo investigativo foi igualmente decisivo na formação profissional da professora, autora deste trabalho, que conseguiu avaliar o impacto da intervenção pedagógica na iniciação (e reconhecimento) da competência da escrita de textos como instrumento de construção do conhecimento dos alunos em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada.

**Initiating children in active processes of knowledge construction. Writing to learn in
situated, collaborative and self-regulated learning contexts**

Margarida Gonçalves Fonseca

Internship report

Master in Pre-School Education and Teaching in the First Cycle of Basic Education

University of Minho – 2013

ABSTRACT

This essay reports and analyses the results of an action-research Project that was developed in a second grade class with the aim of initiating children in active processes of knowledge construction using the writing of texts as a learning tool in situated, collaborative and self-regulated contexts. Beyond this pedagogic aim, the development of this project also pursued research aims, namely to assess the impact of the pedagogical intervention as a way to promote the professional development of the author of the project.

The pedagogical intervention consisted in three activities of knowledge construction about *jobs*, each culminating in the writing of a text about what had been learnt. In this process, children experienced textual planning, translating and reviewing and they considered micro and macrotexual aspects. The project was carried out with the perspective of disclosing the learning achieved in a local newspaper, which motivated children to the development of the project. In order to evaluate the impact of the pedagogical intervention, data was collected through observing children's performance, which was registered in a reflexive diary, as well as through the analysis of the written texts and self-assessment tasks.

The results showed that children learned, through the situated practice, to work collaboratively (in different modalities), becoming aware of the role of writing of texts in the construction of knowledge, having also learnt about aims and features of the process of text writing. The research process was also decisive in the professional development of the teacher, author of this essay, who was able to assess the impact of the pedagogical intervention in beginning (and becoming aware) of text writing as a tool of knowledge construction of children in situated, collaborative and self-regulated contexts.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice.....	xi
Introdução.....	16
Capítulo I – Contexto de intervenção e de investigação.....	18
1. A escola e a turma.....	18
2. Justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica.....	19
CAPÍTULO II - Enquadramento teórico.....	22
Aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada na construção da autonomia.....	22
Escrever para aprender.....	27
CAPÍTULO III - Plano geral de intervenção.....	32
1. Procedimento metodológico.....	32
2. Objetivos visados no contexto da articulação de dois projetos.....	34
3. Plano de intervenção.....	36
4. Estratégias pedagógicas de intervenção e instrumentos de recolha de dados.....	41
CAPÍTULO IV - Desenvolvimento e avaliação da intervenção.....	45
1. Apresentação do projeto de intervenção aos alunos.....	45
2. Primeira atividade: Profissões desconhecidas.....	54
2.1. A atividade: situar o processo de escrita de texto.....	55
2.2. A escrita dos textos.....	59
3. Segunda atividade: Profissões dos pais e dos avós e profissões 'futuras' dos alunos da turma.....	66
3.1. A atividade: situar o processo de escrita de texto.....	67
3.2. A escrita do texto.....	73
4. Última atividade: Profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso.....	75

4.1. Preparação e realização da visita de estudo ao Museu do Ouro: pesquisa de informação.....	76
4.2. A escrita dos textos	81
4.3. Construção de Corações de Filigrana.....	88
5. Autoavaliação das atividades.....	90
5.1. Dados correspondentes à autoavaliação sobre os conteúdos das atividades	91
5.2. Dados correspondentes à autoavaliação sobre os processos de construção de conhecimento experimentados nas atividades.....	99
6. Divulgação do projeto.....	107
6.1 Notícia publicada no jornal local	108
6.2 Construção de um <i>powerpoint</i>	109
6.3 Apresentação do projeto desenvolvido	112
7. Consciencialização final das aprendizagens.....	113
CAPÍTULO V - Conclusões, limitações e recomendações.....	120
Referências bibliográficas.....	126
ANEXOS	129
Anexo A – Texto, escrito pelas crianças, de consolidação de conhecimentos adquiridos na primeira atividade do projeto.....	130
Anexo B – Gráficos construídos na segunda atividade.....	131
Anexo C – Texto, escrito pelas crianças, de consolidação de conhecimentos adquiridos na segunda atividade do projeto	133
Anexo D – Ficha de trabalho de motivação para a visita ao Museu do Ouro	134
Anexo E – Textos informativos, relativos ao tema “história do ouro”, resultantes da visita ao Museu do Ouro.....	136
Anexo F – Texto, escrito pelas crianças, de consolidação de conhecimentos adquiridos na última atividade do projeto	136
Anexo G – Notícia publicada num jornal local com o último texto escrito pelas crianças	139

Anexo H - <i>Powerpoint</i> de apresentação do projeto	140
Anexo I – Ficha de confronto dos conhecimentos prévios	142

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Latorre, 2003)	33
Figura 2. Poema “Andava João” originador da temática das profissões para o desenvolvimento do projeto.....	45
Figura 3. Início da construção da tabela com o registo dos conhecimentos prévios sobre as profissões relativos à primeira parte da atividade.....	46
Figura 4. Continuação da construção da tabela com o registo dos conhecimentos prévios sobre as profissões relativos à segunda parte da atividade.....	47
Figura 5. Continuação da construção da tabela com o registo dos conhecimentos prévios sobre as profissões relativos à terceira parte da atividade	48
Figura 6. Ficha de trabalho realizada pelos AI9 e AI19.....	51
Figura 7. Ficha de trabalho realizada pelos AI4 a AI20.....	52
Figura 8. Conclusão da construção da tabela com o registo dos conhecimentos prévios sobre as profissões relativos à última parte da atividade.....	53
Figura 9. Esquema da primeira atividade	55
Figura 10. Registo dos conhecimentos prévios das crianças	56
Figura 11. Registo dos vocábulos novos num dos cadernos.....	58
Figura 12. Exemplo de um dos textos das fichas de trabalho com a respetiva tabela de registo	60
Figura 13. Texto escrito pelas crianças sob a forma de um parágrafo	61
Figura 14. Texto escrito pelas crianças sob a forma de um ‘somatório de frases’	61
Figura 15. Exemplo de um dos textos revistos pelas crianças	64
Figura 16. Esquema da segunda atividade	67
Figura 17. Registo dos conhecimentos prévios das crianças	68
Figura 18. Exemplo de um questionário preenchido por uma criança	70
Figura 19. Grupo a registar os seus dados	72
Figura 20. Esquema da última atividade	76
Figura 21. Registo dos conhecimentos das crianças sobre o ourives, antes e após a leitura de um texto.....	78
Figura 22. Exemplo de uma das definições encontradas no site do Museu do Ouro	79

Figura 23. Exemplo de um dos cadernos das crianças com o resumo realizado a partir das definições do site.....	79
Figura 24. Planificação do pequeno texto, inserido num exercício da ficha de trabalho.....	83
Figura 25. Textualização de um dos pequenos textos, por um dos grupos de trabalho	84
Figura 26. Apresentação de um dos grupos	85
Figura 27. Registo no quadro das etapas de revisão do texto adotadas	86
Figura 28. Revisão de uma parte do texto final, feita por um par de crianças	87
Figura 29. Corações em arame construídos pelos alunos, na escola.....	89
Figura 30. Coração de filigrana construído pelo AI9, em casa	89
Figura 31. Notícia publicada num jornal local relativa à visita de estudo ao Museu do Ouro, com o texto escrito pelas crianças	108
Figura 32. Estrutura do <i>powerpoint</i>	110
Figura 33. Exemplo da estrutura do <i>powerpoint</i> preenchido.....	110
Figura 34. Grupo a copiar para o computador	111
Figura 35. Grupo a decidir como preencher o <i>powerpoint</i>	111
Figura 36. Momento da apresentação do projeto às turmas do 3.º ano	113
Figura 37. Ficha preenchida pelo AI22	114

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Plano de Intervenção.....	41
Quadro 2. Normas de transcrição da interação pedagógica (adaptado de Vieira (1998, p.521))	44
Quadro 3. Registo da contagem das profissões que as crianças aspiram ser	71
Quadro 4. Dados reveladores do que as crianças aprenderam com a primeira atividade.....	91
Quadro 5. Respostas das crianças sobre ‘o que aprendeste?’ relativas à primeira atividade	92
Quadro 6. Dados reveladores do que as crianças aprenderam com a segunda atividade.....	94
Quadro 7. Respostas das crianças sobre ‘o que aprendeste?’ relativas à segunda atividade	95
Quadro 8. Dados reveladores do que as crianças aprenderam com a terceira atividade	96
Quadro 9. Respostas das crianças sobre ‘o que aprendeste?’ relativas à terceira atividade.....	97
Quadro 10. Dados reveladores do que as crianças aprenderam os processos de construção de conhecimento experimentados na primeira atividade.....	99
Quadro 11. Respostas das crianças sobre ‘como aprendeste?’ relativas à primeira atividade .	100

Quadro 12. Dados reveladores do que as crianças aprenderam os processos de construção de conhecimento experimentados na segunda atividade	101
Quadro 13. Respostas das crianças sobre ‘como aprendeste?’ relativas à segunda atividade .	102
Quadro 14. Dados reveladores do que as crianças aprenderam os processos de construção de conhecimento experimentados na terceira atividade	104
Quadro 15. Respostas das crianças sobre ‘como aprendeste?’ relativas à terceira atividade...	105
Quadro 16. Respostas das crianças relativas à primeira atividade.....	115
Quadro 17. Respostas das crianças relativas à segunda atividade	116
Quadro 18. Respostas das crianças relativas à terceira atividade.....	117

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Profissões que as crianças aspiram ser	72
---	----

INTRODUÇÃO

O presente documento consiste no relatório de investigação pedagógica, realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, realizada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Universidade do Minho. O principal objetivo da sua redação, indo ao encontro do que fiz com as crianças ao longo do desenvolvimento do projeto, é o de consolidar e dar a conhecer todas as aprendizagens construídas na investigação pedagógica, que permitiram o enriquecimento do meu conhecimento profissional.

Na minha perspetiva, uma boa prática educativa implica um trabalho coerente, fundamentado e sistemático por parte do professor, tomando atenção às várias interações e acontecimentos que vão surgindo no processo de ensino e aprendizagem. Este relatório representa uma descrição reflexiva e analítica da prática educativa que implementei, baseada na metodologia de investigação-ação, sendo por isso, caracterizada por um processo reflexivo de investigação, ação e formação, realizado de forma colaborativa, com ajuda de um facilitador externo ao grupo (Bartolomé, 1996, cit. em Latorre, 2003), com vista à melhoria da prática educativa e ao meu desenvolvimento profissional.

Assim, o principal objetivo pedagógico do projeto desenvolvido passou pela iniciação dos alunos na competência específica da escrita de textos como processo/instrumento essencial de construção de saber em contextos de aprendizagem situada e colaborativa (e no (meta)reconhecimento do papel dessa competência). Relativamente aos objetivos investigativos, de forma a contribuir para a minha formação profissional, foi essencial avaliar a recetividade dos alunos e os resultados obtidos ao longo do desenvolvimento do projeto.

A organização do documento foi efetuada em cinco capítulos: após esta introdução, surge o capítulo I, no qual faço uma breve caracterização do contexto em que este projeto de investigação foi desenvolvido, assim como uma justificação do tema em que o mesmo incidiu; segue-se o capítulo II, constituído pelo enquadramento teórico que fundamentou toda a prática e desenvolvimento do projeto. Antes da descrição analítica e reflexiva de tudo o que foi feito, há ainda um capítulo (III) dedicado ao plano de intervenção, em que faço referência à metodologia que sustentou o projeto, a investigação-ação, aos objetivos visados na articulação deste projeto com o da minha colega de estágio e ao plano propriamente dito, no qual detalho as estratégias de intervenção e respetivos objetivos pedagógicos e investigativos. Segue-se então o capítulo IV, contendo as atividades desenvolvidas e da avaliação que delas realizei, assim como os

momentos de autoavaliação, pelas crianças, após cada atividade, e o momento de divulgação do projeto. Por último, o capítulo V é dedicado a uma reflexão de todo o processo desenvolvido, com especial atenção para as limitações, conclusões e recomendações resultantes da intervenção pedagógica.

Posto isto, espero, através deste documento, conseguir transmitir todo o trabalho desenvolvido e as aprendizagens por mim construídas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito do mestrado que agora finalizo.

CAPÍTULO I – Contexto de intervenção e de investigação

1. A escola e a turma

O meu projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada desenrolou-se no Centro Escolar do Cávado, pertencente ao Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio, na Póvoa de Lanhoso. A zona onde a escola está situada acolhe crianças de dez freguesias do Baixo Concelho, um contexto rural em que a maioria das famílias apresenta baixos recursos socioeconómicos e culturais (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio, p.10).

A minha investigação decorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por vinte e cinco alunos, dezoito do sexo masculino e sete do sexo feminino. Apesar de todas as crianças estarem matriculadas no 2.º ano, três estavam ao nível do 1.º, sendo que uma delas tinha sido retida, pelo que este era o terceiro ano que estava na escola.

As crianças tinham idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade e, de uma maneira geral, eram muito dinâmicas, com vontade de trabalhar e gosto por aprender. No que respeita ao comportamento, era uma turma numerosa e com muitos rapazes bastante inquietos, sendo também muito barulhenta mas, quando lembradas, todas as crianças eram respeitadoras das regras que elas próprias tinham ajudado a construir.

Algumas crianças revelavam baixo poder de concentração, pelo que, quando dávamos indicações para toda a turma, não conseguiam captar as tarefas que lhes eram destinadas, sendo necessário um acompanhamento mais individualizado. Neste contexto, e apesar de não haver alunos com necessidades educativas especiais (pelo menos diagnosticadas), havia um pequeno grupo, constituído por seis crianças, que tinha apoio sócio educativo através do projeto implementado no agrupamento, denominado “Ninhos”, no âmbito do qual outra professora pertencente ao agrupamento, noutra sala, trabalhava com elas as áreas de matemática e português, durante o período letivo normal.

Por esta razão, o grupo de crianças que participou no desenvolvimento do projeto era constituído por dezasseis alunos, já que as três crianças ao nível do 1.º ano não acompanhavam o programa do 2.º, tendo um maior acompanhamento por parte da professora titular, e as seis crianças do “Ninho” estavam ausentes uma grande parte do tempo diário.

2. Justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica

O primeiro mês da Prática de Ensino Supervisionada foi um período dedicado à observação do contexto e de identificação das problemáticas existentes, que seriam pertinentes para a realização de uma investigação. Durante este período, concluí que seria pertinente intervir no âmbito da iniciação das crianças em processos de construção ativa de conhecimento na área de estudo do meio.

Com efeito, constatei que o trabalho realizado na turma neste domínio curricular era limitado e limitativo da construção das aprendizagens, abarcando pouco mais do que os conteúdos e as informações presentes no manual, que a professora expunha, assumindo os alunos uma posição passiva de leitura e de resolução de tarefas sugeridas (pelo manual). Ora, os princípios orientadores presentes na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1998) estabelecem para esta área que os alunos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. “Assim, será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, (...) que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos” (p.108). O projeto que me propus desenvolver pretendeu justamente criar estas situações diversificadas de aprendizagem para iniciar as crianças nessas outras formas de aprender, tornando-as menos dependentes da exposição da professora na construção do seu saber. Assim, decidi com a minha colega de estágio, com quem partilhei as observações e análises/conclusões, implementar atividades que passassem precisamente por uma participação ativa das crianças em pesquisas de informação sobre aspetos existentes na vida real, na realidade próxima dos alunos da turma, começando-se em pesquisas na escola com a comunidade escolar, mas saindo também da escola e procurando informação junto da comunidade.

Contudo, com a minha intervenção específica, pretendi aliar a escrita autêntica de textos à construção dessas atividades de aprendizagem situada, com o objetivo de iniciar as crianças nessa prática e de assim contribuir para o reconhecimento do papel da escrita de texto na construção do saber. Na verdade, a observação que realizei permitiu-me constatar que, tal como parece ser o caso em muitas salas de aula (Carvalho, 2003), também nesta turma a escrita era usada essencialmente como reprodução de conhecimentos, nos testes de avaliação, na realização de fichas de trabalho e exercícios do manual e no registo de informações no

quadro ou no caderno diário. O próprio programa de português (2009) defende uma prática situada e transformada, de construção de todas as aprendizagens, incluindo da própria escrita textual, afirmando que o trabalho realizado em sala de aula deve promover um desenvolvimento integrado de todas as competências, significando que as atividades “planificadas com o objectivo de desenvolver uma competência específica devem coexistir com actividades onde as diferentes competências são trabalhadas de forma integrada” (p.68). Ou seja, aliando a iniciação das crianças na construção autónoma de conhecimentos de estudo do meio, através de práticas situadas de ensino-aprendizagem, e a escrita de textos como organização e consolidação desses conhecimentos, iria ao encontro do que sugerem os documentos orientadores.

Ainda no que concerne a uma prática situada e transformada aliada ao desenvolvimento da competência de escrita textual com crianças do ensino básico, podemos ler nos programas de português o seguinte:

“A partir de textos escritos pelas crianças promover-se-á a reflexão em interacção, orientada pelo professor, com vista à expansão e ao aperfeiçoamento dos mesmos.

Para desenvolver a competência de escrita preconiza-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto. As situações de escrita criadas deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto. Para valorizar as produções dos alunos deverão ser criados circuitos que possibilitem a sua divulgação, nomeadamente blogues, jornais de turma e de escola, etc.” (p.71).

Com o meu projeto de intervenção pretendi, portanto, contribuir para uma mudança na forma como a escrita tinha vindo a ser utilizada por estes alunos através da implementação de atividades de escrita “num contexto mais vasto em que o aluno seja visto como o agente da sua aprendizagem e não como mero receptor de informação já estruturada” (Carvalho, 2011, p.233). Era, pois, minha intenção iniciar as crianças nas competências específicas da escrita de textos em contextos de construção situada de conhecimento, já que, como nos diz Carvalho (2011), a escrita deve ser “vista como uma competência transversal e multifuncional, uma ferramenta de aprendizagem cujo domínio constitui um factor de sucesso escolar” (p.227). E este é um desígnio que os textos reguladores também sustentam. Em particular, os programas de ciências físicas e naturais evidenciam a importância do uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas, a utilização de modos diferentes de representar informação, a vivência de situações de debate, o poder de análise e de síntese e a produção de textos onde se evidencie a sua estrutura lógica em função da abordagem de determinado assunto (Carvalho, 2011, p.228). Dito de outro modo, este foi um projeto de

iniciação das crianças em verdadeiras práticas de literacia e que procurou, nesses contextos, torná-las gradualmente conscientes do papel da escrita de textos e capacitá-las para o fazerem de uma forma gradualmente mais autónoma.

CAPÍTULO II - Enquadramento teórico

A prática pedagógica deve estar sempre em interação e diálogo com a teoria que a sustenta, teoria que é fundamental para nos permitir ter consciência das várias opções que possam sustentar uma tomada de decisão e podermos refletir criticamente sobre as nossas ações de forma coerente, intervindo constantemente no sentido da sua melhoria. Adotada como um guia, a teoria que nos orienta não pode ser vista como uma receita, mas sim como um alicerce e, antes de mais, estar sempre adaptada ao contexto em que é mobilizada, tal como refere Weisz (2002): “A prática pedagógica é complexa e contextualizada, e portanto não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: o professor, diante de cada situação, precisará refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado” (p.54). Por este motivo se torna tão importante a observação, ao longo da prática, dos nossos alunos, permitindo-nos descobrir os conhecimentos de que já são portadores, que são a base para a construção de novos conhecimentos relativos aos conteúdos curricularmente previstos, e a mobilização de teoria relevante na construção da prática pedagógica.

Este capítulo tem como objetivo especificar a teoria que sustentou o meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, que, simultaneamente ao contexto de experiência prático, também se constituiu como contexto de análise e reflexão de diversas teorias que aqui procuro sistematizar. Assim, o capítulo irá dividir-se em dois temas que foram centrais: i) a aprendizagem situada e colaborativa na construção da autonomia, com uma breve discussão comparativa entre o modelo da aprendizagem individual focada no professor e no manual e o da aprendizagem sócio construtivista, que ocorre dentro e fora da sala de aula, contribuindo para a autonomia das crianças, e ii) as vantagens de situar a prática, de forma real e motivada, da escrita de textos, contrastando com a prática da leitura e da escrita para aprender a ler e a escrever com predomínio do recurso ao manual e da exposição do professor.

Aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada na construção da autonomia

A aprendizagem (sócio) construtivista caracteriza-se, precisamente, por considerar o aluno “como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que para ele fazem algum sentido, realiza um esforço para assimilá-las” (Weisz, 2002, p.24). Quanto à dimensão ‘sócio’, o professor não pode ignorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos que quer que os alunos aprendam, preparando “situações de aprendizagem” que

sejam sentidas pelas crianças como problemas a superar, levando-as a construir novas teorias explicativas para esse problema, ou seja, novos saberes. Neste processo, o papel do professor é muito importante, não só na preparação das situações de aprendizagem mais pertinentes e significativas para os seus alunos (planificação), mas na ajuda na construção dos conhecimentos (interação e avaliação formativa), contrariamente ao que era característico no modelo tradicional de escola, no qual imperava o “monólogo magistral” do professor e reinava o silêncio e a receção de conhecimentos pelos alunos (Planchard, 1975, pp. 121-137). Ao falar da avaliação formativa, surgem duas conceções fundamentais: a *autoavaliação dos alunos*, que pode ir desde o levantamento dos conhecimentos prévios à realização de uma atividade até a tarefas de autoavaliação efetuadas após a mesma, e a *avaliação através do feedback do professor*, que ajuda o aluno a tomar consciência das suas capacidades reais (Pereira, 2010). A avaliação formativa permite aos agentes envolvidos a autorregulação, participação e deliberação conjuntas da aprendizagem dos alunos, o que possibilita uma tomada de decisões sustentadas. Esta temática foi central na construção deste trabalho já que, como referi no capítulo anterior, as crianças estavam inseridas num contexto onde dominava uma pedagogia tradicional e transmissiva, especialmente na área de estudo do meio, pelo que desenvolvi todo um projeto de transformação da prática pedagógica, de forma a construir um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo para as crianças.

Como nos diz Day (2001), “se a escola quer estimular a aprendizagem ao longo da vida, os professores terão que adoptar novos papéis, deixarão de ser transmissores de informação factual ou de conhecimento teórico ou prático e passarão a ser ‘facilitadores da aprendizagem’ – aqueles que ajudam os jovens a descobrir ou a adquirir conhecimento, atitudes, críticas, destrezas e aptidões ou competências” (Beernaert, 1994, p.6, cit. em Day, 2001, p.308). Para que isto se torne possível, é necessário um grande trabalho de preparação por parte do professor, de forma a conhecer os alunos e os conhecimentos de que já são portadores e, a partir daí, preparar situações de aprendizagem que lhes permitam construir novos saberes, alcançar um novo nível de desenvolvimento. Indo ao encontro da perspetiva de Lev Vygotsky (1978), a escola tem como ponto de partida o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, isto é, a Zona de Desenvolvimento Real, determinada pela capacidade atual da criança de resolver problemas individualmente e, como ponto de chegada, os objetivos que se pretendem alcançar. Neste processo, o papel do professor é crucial, que “monta o andaime” para a construção de conhecimentos pelo aprendiz e, assim, potencia a criação da Zona de

Desenvolvimento Próximo, definida como o nível de desenvolvimento potencial da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas em colaboração com adultos ou com pares mais capazes (Vygotsky, 1978). Como já foi referido, o papel do professor evidencia-se em todo o processo, “seja nas propostas de atividade, seja na forma como encoraja cada um de seus alunos a se lançar na ousadia de aprender, o professor atua a tempo inteiro.” (Weisz, 2002, p.61). Dito de outro modo, não basta a preparação de situações problema que levem as crianças a pensarem em soluções de forma a construir conhecimentos: o professor está sempre em ação, desde a preparação das atividades, à sua contextualização na prática, isto é, à mobilização dos conhecimentos prévios pelos alunos antes da realização da tarefa, ao encorajamento e questionamento dos alunos aquando a realização do trabalho, que permitem a criação da ZDP. Depois das atividades, visto que uma das componentes da ZDP parece ser a consciencialização dos conhecimentos construídos, é desejável que haja um trabalho de avaliação que é partilhado com as crianças, onde se confrontam os conhecimentos prévios com os novos conteúdos explorados e se pensa e faz pensar sobre o conteúdo aprendido e o processo de aprendizagem seguido. Dito de outro modo, contrariamente ao que praticava a “escola antiga”, as crianças devem ter oportunidade de se envolverem no processo de aprendizagem, participando, por exemplo, na escolha das tarefas, nos temas a explorar e na avaliação dos trabalhos realizados, permitindo-lhes tomar consciência de pontos ‘positivos’ e ‘negativos’ da aprendizagem e que, num momento posterior, poderão ser melhorados, e da forma como a aprendizagem foi conseguida.

Neste sentido, torna-se também pertinente, para além da interação com o professor, a interação das crianças com os pares, na medida em que é suposto que o processo de ensino e aprendizagem seja uma construção partilhada de conhecimento. Perante uma situação problema preparada pelo professor, em que as crianças têm que pensar em soluções possíveis de resolução, a interação com colegas que sabem mais, ou não, sobre aquele assunto permite às crianças darem “o salto”, ou melhor, construir um conhecimento de forma que, sozinhas, não seriam capazes, desenvolvendo-se, assim, também a ZDP. O conhecimento não é construído de forma individual, a partir da informação debitada pelo professor, mas sim na interação com os outros e com o meio, sendo essas interações as principais promotoras da aprendizagem. Nesse processo de construção de conhecimento, onde são desenvolvidos saberes de forma colaborativa para a resolução de situações problema, os participantes constroem aptidões que lhes permitirão, posteriormente, resolver situações problema de forma

autônoma. Trabalhando assim, estamos a contribuir para a criação de uma cultura de colaboração nas nossas escolas, em oposição à cultura individualista, ainda hoje vigente em algumas escolas, que dá ênfase a uma aprendizagem individual e competitiva, já que nela o êxito de cada aluno é relativo ou depende do fracasso dos outros.

Neste seguimento, é pertinente discutir uma definição desenvolvida por Formosinho (2007), relativa à definição de “bom aluno”, onde valoriza a motivação e a satisfação dos alunos para o seu real envolvimento nas atividades, que difere da pedagogia transmissiva para a pedagogia participativa:

“No modo transmissivo, o bom aluno é o que consegue acelerar (...) a inscrição de conhecimentos. Compensar os deficits é tarefa do professor perante os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. No modo participativo, em que a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão desses interesses como base para a experiência e sua estruturação. No modo participativo, o bom aluno é o que se envolve, pois o seu envolvimento nas atividades e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender.” (p.21; sublinhado meu).

Neste ponto de vista, o sucesso da aprendizagem depende do interesse da tarefa e da motivação intrínseca da criança para a sua resolução. A Comissão Europeia (2004) caracteriza a competência de aprender a aprender como “a disposição e capacidade do sujeito para organizar e regular a sua própria aprendizagem; para regular eficazmente o seu tempo; para resolver problemas; para adquirir, processar, avaliar e assimilar novo conhecimento; e para aplicar novo conhecimento e skills numa diversidade de contextos” (cit. em Alonso, Roldão & Vieira, s/d, p.2). Neste sentido, o papel da escola remete para o desenvolvimento de uma competência metacognitiva que promove a autonomia das crianças na planificação, monitorização e avaliação dos processos de aprendizagem em que participam, preparando-as para a construção de conhecimentos ao longo da vida, nos diferentes contextos que integram ou integrarão no futuro. Como nos dizem Portilho e Dreher (2012), “o ensino passou um largo tempo preocupado com o conteúdo e a reprodução daquilo que já existia. É hora de provocarmos os estudantes, desde a infância, a refletirem sobre os temas e as experiências que vivem, e a buscarem os vários sentidos e as realidades que fazem parte do mesmo objeto” (p.185). Deste modo, ao promovermos a autoavaliação dos nossos alunos desde os primeiros anos de escola, estamos a ajudá-los a orientar a sua aprendizagem assim como a regular a nossa atividade (docente) e, tal como refere Fernandes (2002, cit. em Pereira, 2010) “a preparar as crianças e jovens para as

crescentes exigências da sociedade cognitiva em que vivemos, dando sentido aos saberes e competências que adquirem e desenvolvem e que poderão facilitar a continuação da aprendizagem ao longo da vida” (p.141).

Dewey sugere que “os elementos fundamentais do processo educativo são, ao mesmo tempo, as *crianças* (com os seus interesses e opiniões) e os *objetivos* (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura).” (cit. em Formosinho, 2007, p.20), competindo ao professor a tarefa de conseguir conjugar e construir uma interação entre estes dois elementos fundamentais, não valorizando um em detrimento do outro. Para a promoção da competência de aprender a aprender, sem esquecer o currículo e os documentos orientadores da prática, cabe ao professor identificar estratégias de ensino, numa conceção sócio construtivista, que acentue o papel central do aluno, “a partir dos esquemas cognitivos pré-existentes e através da utilização de processos activos (cognitivos e metacognitivos) de aquisição e mobilização da informação, realçando também a relevância da aprendizagem, a qual se encontra em íntima relação com a sua significatividade” (Alonso, Roldão & Vieira, s/d, pp.8-9). No entanto, quando refiro que não nos podemos alhear do currículo e dos documentos que nos orientam, isso não significa que tenhamos que seguir de “olhos fechados” os manuais adotados, como nos dizem Raya, Lamb e Vieira (2007) relativamente à realidade vivida em algumas escolas: “Não dou aos alunos a possibilidade de escolher actividades, porque tenho de seguir o manual e cumprir o programa de modo a prepará-los para os testes” ou “Faço os possíveis para que os alunos se envolvam nas actividades de leitura, mas infelizmente os textos literários recomendados no programa são frequentemente distantes das suas vivências e eles acham-nos aborrecidos” (p.50). Na verdade, quando falam em autonomia, estes autores também referem a autonomia do professor como um encurtar da distância entre a realidade do contexto educativo e o que o professor considera ser o ideal (o que *deveria ser*), “através da extensão dos limites da liberdade e da exploração de novos territórios (o que *pode ser*)” (Raya, Lamb & Vieira, 2007, p.50). Assim, está nas nossas mãos saber explorar essa liberdade e desenvolver a nossa autonomia profissional, procurando materiais abertos à experimentação, variados e com uso flexível que permitam o envolvimento e a atividade das crianças, o questionamento, a experimentação e a confirmação de hipóteses, investigação, cooperação e resolução de problemas que queremos proporcionar (Formosinho, 2007, pp.16-17), indo além do uso único e exclusivo do manual. Neste sentido, a aprendizagem fora da sala de aula, procurando informação em contexto real, pode também ser vista como uma das formas de valorizar e

rentabilizar o contexto da vida das crianças, na mesma medida que se torna motivante e de interesse para elas. Com as incursões na vida da comunidade, é possível aliar a teoria à prática e integrar diferentes conteúdos num momento de exploração da realidade, ajudando a que as crianças criem novos significados e deem significado ao que aprenderam na sala de aula. Por outro lado, nestes contextos as crianças exercitam competências de socialização, como a adaptação de comportamento aos diferentes contextos, relacionamento com os outros e trabalho em grupo, o que vai ao encontro do que já foi referido acima, relativamente às características da aprendizagem situada e colaborativa.

Como nos diz Pereira (2010), a prática situada pode ser definida como a “participação ativa das crianças em atividades da vida real, de âmbito social ou académico, simuladas em sala de aula, em que a linguagem especializada é lida, escrita, estudada ou usada como forma de expressão oral para assim construir os significados necessários à consecução dessas atividades.” (p.121). Neste âmbito surge um novo aspeto, relativo à linguagem especializada, própria da escola, e às diferentes formas de abordagem em sala de aula, cujo tema será desenvolvido a seguir, nomeadamente no que concerne à utilização da escrita para aprender em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada.

Por último, defendo o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem situada e colaborativa no trabalho com os alunos, porque acredito que “as crianças aprendem a aprender um determinado conhecimento cultural através da sua participação ativa em experiências de aprendizagem preparadas pelo professor (...)” (cf. Neuwman & Wehlage, 1993; & Alonso, 2005; Wells, 2001, cit. em Pereira, 2010, p.120), não esquecendo que são pessoas com direitos, interesses, opiniões e capacidades cognitivas e, por isso, devem ter um papel ativo na sua formação.

Escrever para aprender

O uso situado da escrita permite-nos contextualizar a aprendizagem da linguagem especializada, definida como “*a linguagem problema, difícil, exigente, estranha*, usada na construção de significados especializados nos textos que circulam no contexto escolar” (Pereira, 2010, p.64), na medida em que nos permite “fazer coisas com ela”. Quando entra para a escola, aos 5 anos, uma criança sabe muita coisa sobre a sua língua materna, de forma que mantém conversas com qualquer pessoa. A escola pretende ampliar a capacidade linguística que as crianças têm quando chegam à escola para as ajudar a aprender o que está escrito na linguagem dos textos que leem e para aprender a escrevê-los, desenvolvendo assim uma

linguagem especializada, própria da escola. Ao iniciarmos as crianças na prática de uma escrita autêntica de textos aliada à construção de atividades de aprendizagem situada, estamos a contribuir para o reconhecimento, pelas crianças, do papel da escrita de textos na construção do saber.

Em 1979, Vygotsky já dizia que

“la enseñanza debería estar organizada de modo que la lectura y la escritura fueran necesarias para algo. Si sólo se utilizan para escribir felicitaciones oficiales a la plantilla de la escuela o a quien se le ocurra al profesor, entonces el ejercicio se convertirá en algo puramente mecánico que no tardará en aburrir al pequeño (...). La escritura y la lectura deben ser algo que el niño necesite. (...) la escritura deberá ser «importante para la vida» (...) la escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida. Sólo entonces podremos estar seguros de que se desarrollará (...) como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja. ... la necesidad de que la escritura se enseñe de modo natural (...) Ambas actividades [lectura y escritura] deberían convertirse en algo necesario” (pp.176-177).

Na verdade, existem ainda salas de aula onde a escrita é usada essencialmente como reprodução de conhecimentos, nos testes de avaliação, na realização de fichas de trabalho e exercícios do manual e no registo de informações no quadro ou no caderno diário, sem que haja um objetivo/uma finalidade realmente importante para as crianças estarem motivadas para aprenderem a escrever (Carvalho, 2006). Esta forma de usar a escrita advém do passado, onde predominava uma pedagogia centrada na ortografia e na transcrição, estando as dimensões funcional e comunicativa da língua, que acontecem numa pedagogia situada, desprezadas em detrimento da escrita de textos descontextualizados, como composições ou histórias, ignorando-se o contexto da sala de aula como um contexto de comunicação (Carvalho, 2003). No entanto, nos documentos reguladores surgem várias referências à escrita como ferramenta de aprendizagem e fator de sucesso escolar, tal como afirmam Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) quando dizem que no final do ensino básico, as crianças devem ser capazes de “dominar as técnicas de escrita compositiva para elaboração de conhecimento, redigir projectos de trabalho, resumir textos informativos e reduzir um texto a esquema, escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais, para reter organização ou para a reorganizar”, assim como “usar a escrita como forma de organização do pensamento” (p.81). Desta forma, torna-se pertinente aliar a iniciação das crianças na construção autónoma de conhecimentos, através de práticas situadas de ensino e aprendizagem, e a escrita de textos como instrumento de organização e

consolidação da aprendizagem desses conhecimentos, o que está evidenciado também nesta citação dos programas de português:

“No 1.º ciclo, a aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português. Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua portuguesa. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita” (pp, 68-69, sublinhado meu).

Ainda no que concerne a uma prática situada e transformada com crianças do ensino básico, cujas características foram abordadas na primeira parte deste capítulo, há que referir a pertinência de criar situações de escrita que sejam significativas para as crianças, proporcionando a interiorização das diferentes funcionalidades da escrita e uma apropriação dos diferentes tipos de texto (não apenas do narrativo), considerando também o domínio do literário e o do não literário (Reis et al, 2009). A escrita é mais do que a transformação da linguagem oral em linguagem escrita, “a produção verbal escrita é de um nível de dificuldade superior ao da produção verbal oral, já que o locutor tem de ser capaz de gerir e avaliar não só o conteúdo a dirigir ao destinatário, como a linguagem a ser mobilizada em relação com esse mesmo conteúdo” (Pereira & Azevedo, 2005, p.7). Neste sentido, existe uma relação de grande proximidade entre escrita e pensamento, porque a escrita “ajuda a pensar e a construir conhecimento sobre o próprio acto de escrever (...) [pelo que a ativação de] um ensino que se centre no processo de escrita e não assente, apenas, na definição do que está bem ou mal, em função do produto final” (Pereira & Azevedo, 2005, p.9) ajudará os nossos alunos a construírem uma competência consciente, estratégica e controlada da escrita, ganhando confiança e motivação para fazê-lo.

O processo de escrita a que estas autoras se referem é constituído por três componentes centrais: planificação, textualização e revisão. A planificação, como o nome indica, diz respeito ao plano do que queremos escrever, seleccionando e organizando ideias conforme a situação de comunicação (o objetivo do texto e o seu destinatário), a partir de um levantamento daquilo que sabemos sobre o tema – mobilização dos conhecimentos prévios ou construídos numa determinada situação, que serão ativados na nossa memória. A textualização refere-se à redação do texto, à passagem das ideias para linguagem verbal, sendo uma fase exigente e complexa do processo de escrita, que implica uma capacidade de explicitação e organização das ideias a transmitir, não esquecendo nunca o objetivo e o destinatário do texto. Como nos diz Vygotsky (1979), citado por Carvalho (2003), a partir da textualização “passa-se do nível do discurso

interior, que se caracteriza pela sua sintaxe própria, aparentemente desconexa, incompleta e com tendência para a elipse e a predicação, para um nível em que a significação depende, exclusivamente, das palavras e suas combinações” (p.866). Por último, a revisão refere-se a uma releitura do texto, acompanhada de reflexão que permita avaliar diferentes parâmetros como a ortografia, a sintaxe ou a semântica, com o objetivo de melhorar o texto e tentar perceber se vai ao encontro dos objetivos a que nos propúnhamos. Implica um certo distanciamento do escrevente em relação ao produto do seu trabalho e traz vantagens se for realizada de forma colaborativa, tal como todos os processos descritos acima. Como refere Pereira (2008), “(...) a discussão a jusante da escrita permite uma consciencialização cada vez mais acentuada do acto de escrita com tudo o que este comporta. Os resultados alcançados em alguns estudos que se debruçam sobre a aprendizagem da escrita em cooperação levam a considerar que a evolução dos processos individuais de revisão textual, por exemplo, beneficia da evolução dos comentários dos colegas de turma.” (p.32).

Pereira (2010) diz-nos que “o contexto escolar tem de deixar de ser um contexto de ensino, para ser um de aprendizagem integrada e ativa, de aprendizagem autêntica” (p.119) e, relativamente ao desenvolvimento da competência de escrita, cabe aos professores contribuírem para uma mudança na forma como esta tem vindo a ser utilizada pelos alunos, através da implementação de atividades de escrita “num contexto mais vasto em que o aluno seja visto como o agente da sua aprendizagem e não como mero receptor de informação já estruturada” (Carvalho, 2011, p.233), indo ao encontro daquilo que foi discutido na primeira parte deste capítulo, relativamente a uma aprendizagem situada e autónoma. É, pois, necessário iniciar as crianças nas competências específicas da escrita de textos em contextos de construção situada de conhecimento, já que, como nos diz Carvalho (2011), a escrita deve ser “vista como uma competência transversal e multifuncional, uma ferramenta de aprendizagem cujo domínio constitui um factor de sucesso escolar” (p.227). A escrita não se restringe apenas a um objeto de ensino e aprendizagem na aula de língua materna, mas é encarada numa perspetiva de transversalidade em relação a todas as áreas escolares, cujo domínio constitui um fator de sucesso escolar. Os princípios orientadores presentes na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1998) estabelecem para a área de Estudo do Meio, que os alunos se vão tornando observadores ativos do meio envolvente, através da realização de atividades como pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, que lhes permita desenvolver capacidades de descoberta, investigação, experimentação e aprendizagem e, neste

domínio, “os alunos serão ajudados a aprender a organizar a informação e a estruturá-la de forma que ela se constitua em conhecimento, facilitando o professor, de seguida, a sua comunicação e partilha” (Ministério da Educação, 1998, p.102). Surge aqui um dos papéis/finalidades do processo de escrita transversal ao currículo. Dito de outro modo, trata-se da iniciação das crianças em verdadeiras práticas de literacia, procurando torná-las gradualmente conscientes do papel da escrita de textos e da possibilidade de o fazerem de uma forma gradualmente mais autónoma.

Uma dimensão específica do saber a explorar através da iniciação das crianças nas competências específicas da escrita de textos em contextos de construção situada de conhecimento é o constituído pelo domínio do vocabulário conhecido e utilizado. A escrita de textos é uma forma idónea de usar e dar sentido aos novos conceitos e ao vocabulário novo surgido durante os processos de construção de conhecimentos e, desse modo, de o aprender. Como nos diz Lentin (1981), a aquisição de novas palavras não pode ser realizada através da apresentação de uma “lista de palavras”, mas devem surgir “«em situação» num funcionamento vivo e diversificado” (p.117), como, por exemplo, a sua reutilização na escrita.

Por último, resta referir que um tipo de texto que ganha destaque no desenvolvimento da competência de escrever para aprender é o de tipo ‘expositivo’, que “tem a finalidade de apresentar informações sobre assuntos, de forma isenta, impessoal” (Pereira, Pinilla, Costa & Oliveira, 2006, p.35), sendo, por isso, um tipo de texto característico em contextos de aprendizagem. Apesar de se caracterizar pelo uso de uma linguagem clara, objetiva e impessoal, o tipo de texto ‘expositivo’ apresenta sequências expositivas com uma “estrutura sintática complexa para expressar relações lógicas de causa/consequência, contraposição, explicação, comparação, definição, comprovação, detalhamento” (Pereira et al, 2006, p.36). É um tipo de texto de difícil compreensão para os alunos, como nos diz Milian (2006), pelo que a iniciação na sua compreensão e produção deve ser edificado nas melhores condições pedagógicas. A este propósito, a teoria tem chamado atenção para a utilização deste tipo de linguagem em contexto real, como resolução de um problema, por exemplo na criação de situações que conduzam as crianças a descobrirem diferentes “formas de acesso ao saber por meio da linguagem, [cabendo ao professor escolher] os textos de referência e ajuda[r] sua compreensão, programa[r] atividades de construção de conhecimentos a partir da discussão e da negociação oral, propondo projetos de escrita que impliquem a recontextualização da informação adquirida” (Milian, 2006, p.188).

CAPÍTULO III - Plano geral de intervenção

1. Procedimento metodológico

Este Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada foi desenvolvido segundo a metodologia de investigação-ação, pelo que o presente capítulo começa com um breve esclarecimento dessa metodologia.

Atualmente existem formas distintas de entender a investigação em contexto educativo. Por um lado, numa conceção mais tradicional, ensino e investigação surgem como atividades separadas, assumindo a investigação um papel de criação de teorias sobre educação. Por outro lado, a investigação surge como uma atividade integrada no ensino, sendo suas finalidades contribuir para a melhoria da prática educativa e para o desenvolvimento profissional do professor investigador (Latorre, 2003). Foi este o papel que a investigação assumiu no desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada aqui relatado.

Por ser um projeto de investigação-ação, foi feito de forma sistemática, controlada e documentada, articulando a teoria e a prática. Segundo Latorre (2003), a investigação-ação educativa pode ser definida como “una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión e cambio” (Latorre, 2003, p.23). Dito de outro modo, a investigação-ação caracteriza-se por ser um processo reflexivo de investigação, ação e formação, realizado de forma colaborativa, com ou sem ajuda de um facilitador externo ao grupo (Bartolomé, 1996, cit. em Latorre, 2003), com vista à melhoria da prática educativa e ao desenvolvimento profissional dos implicados.

Tendo como ponto de partida a identificação e a resolução de problemas com vista a uma melhoria da ação através da intervenção, “os professores pesquisam os princípios gerais ou as teorias curriculares ou de instrução, mas também procuram compreender e aperfeiçoar a sua prática quotidiana” (Máximo-Esteves, 2008, p.70). Assim, a investigação-ação educativa integra a teoria na prática, começando, numa primeira fase, por um diagnóstico da prática e por uma revisitação da teoria que fundamente um plano da ação que é implementado, e passando, posteriormente, para uma teoria desenvolvida através da reflexão sobre a prática transformada através da implementação do plano. Dito de outro modo, a investigação-ação é uma forma de indagação que leva a gerar teoria sobre a prática, tendo um duplo propósito: de ação para

mudar uma organização ou um contexto educativo e de investigação para gerar conhecimento e compreensão (Lewin, 1946, cit. em Latorre, 2003), contribuindo, desta forma, para a melhoria da prática educativa e para o desenvolvimento profissional do professor investigador.

O processo de investigação-ação caracteriza-se pelo seu carácter cíclico, flexibilidade e interatividade em todas as suas fases: *planificação*, *ação*, *observação* e *reflexão* (ver figura 1). A espiral de ciclos, como está demonstrada no quadro a seguir, é o procedimento base da investigação-ação (Latorre, 2003).

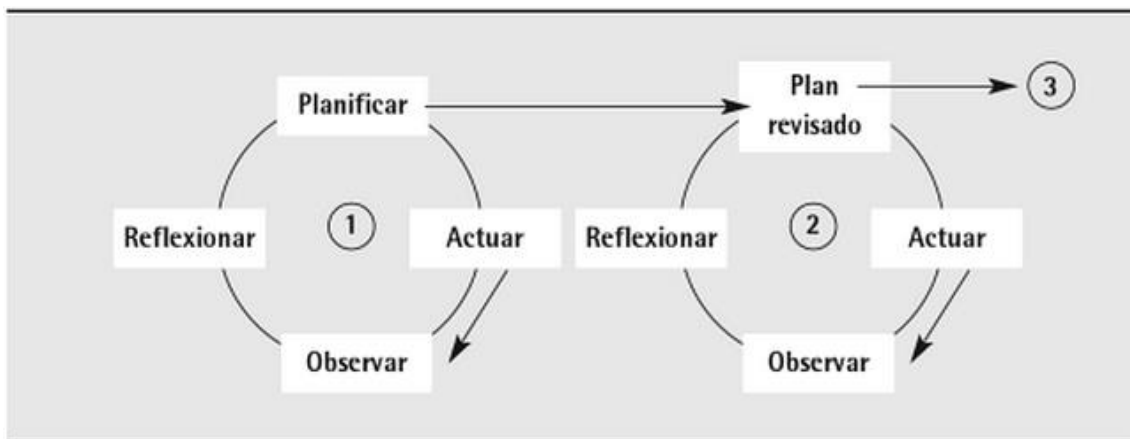


Figura 1. Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Latorre, 2003)

Como nos dizem Grundy e Kemmis (1989, cit. em Máximo-Esteves, 2008), as atividades desenvolvidas no âmbito da metodologia de investigação-ação “têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança” (p.17). Inicialmente, o professor investigador realiza um plano de ação informada para melhorar a prática, a partir de uma observação e de uma reflexão prévias sobre o contexto em questão. Segundo McNiff (1996, cit. em Máximo-Esteves, 2008), o ciclo de investigação deve começar por uma revisão da prática, a identificação de um aspeto a melhorar e a imaginação de uma solução para o mesmo, isto é, um plano de ação.

Segue-se a ação para implementação do plano, acompanhada de uma observação com recolha de evidências que permitam avaliá-la. A observação deve ser rigorosa e a recolha de dados controlada já que é necessário obter um registo fidedigno dos efeitos da implementação do plano de ação, que sustente depois o processo de avaliação.

Depois da planificação, ação e observação, surge a fase da reflexão sobre a prática através da análise dos registos efetuados, sustentada em saberes de referência e no conhecimento do contexto, que permita avaliar os resultados/os efeitos obtidos na prática e no

professor-investigador. Acompanhada por uma discussão com outros elementos do grupo de investigação ou com a ajuda de um eventual facilitador externo ao grupo, a reflexão pode conduzir a uma reconstrução de significados que levem a uma nova planificação e à continuação de outro ciclo (Zuber-Skerritt, 1992, cit. em Latorre, 2003) e, nessa medida, a uma re teorização da prática, pelo professor.

Por fim, surge o momento de validar a investigação através da comunicação com os outros. A partilha dos resultados com outras pessoas é uma forma de pô-los à prova, permitindo que sejam corroborados ou sujeitos à crítica (Latorre, 2003). A comunicação dos resultados deste tipo de processo de investigação é, deste modo, uma forma de alargar o conhecimento profissional entre a comunidade de professores. Por exemplo, implicar um processo de escrita de texto é também uma forma de reconstruir a aprendizagem do próprio professor. Foi o que aconteceu com a escrita deste relatório.

2. Objetivos visados no contexto da articulação de dois projetos

O meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada teve como título *“Iniciação das crianças em processos ativos de construção de conhecimento: escrever para aprender em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada”* e o seu principal objetivo foi o de iniciar as crianças em processos de construção ativa de conhecimento na área de Estudo do Meio, com incidência na iniciação da escrita de textos como uma ferramenta de construção de conhecimento em contextos situados de aprendizagem.

Aliada à escrita, surge a leitura de textos para aprender, resultando em dois instrumentos de aprendizagem essenciais em contextos de aprendizagem situada. “A escrita tem por função ser um instrumento de análise metalinguística e linguística da língua. Todavia, se não for alimentada pela leitura, arrisca-se a produzir objectos que afastarão a criança desta. É preciso, por isso, que este instrumento de análise tenha à sua disposição uma fonte de conhecimento que só os textos trabalhados em situação de leitura podem fornecer” (Pereira & Azevedo, 2005, pp. 19-20). Neste sentido, o meu projeto foi imaginado, desenhado e implementado em articulação com o da minha colega da Prática de Ensino Supervisionada, Helena Costa, cujo projeto incidiu na leitura de textos como instrumento de construção de conhecimento em contextos de aprendizagem situada e colaborativa. A opção pela realização de projetos complementares baseou-se essencialmente num princípio que nos pareceu eticamente importante: a defesa da centralidade dos interesses das crianças e das vantagens que prevíamos na construção de intervenções que perfizessem um todo coerente e contínuo. Dito de outro

modo, a realização de projetos complementares permitiu que o trabalho efetuado com as crianças, ainda que um incidisse na leitura e outro na escrita, fosse articulado e tivesse um seguimento lógico, sem a necessidade de quebras na passagem das atividades realizadas no âmbito de um projeto para as de outro.

Desta forma, a planificação dos projetos e a preparação das atividades foram realizadas em conjunto e de forma complementar (cf. ponto seguinte, destinado a apresentar o plano da minha intervenção no contexto do nosso 'projeto global'). Essa planificação guiou-se por linhas e princípios comuns. A intenção de iniciar as crianças em processos ativos de construção de conhecimento na área de Estudo do Meio, tomando "As Profissões" como âmbito de aprendizagem, orientou-nos para o desenho de tarefas através das quais as crianças se envolvessem em diferentes situações de construção de conhecimento (dentro e fora da sala), trabalhando em grupo com diferentes fontes de informação, embora com incidência nos textos informativos de tipo expositivo. O assunto escolhido para o desenvolvimento do projeto foi ao encontro do que sugere o programa de estudo do meio para o 2.º ano de escolaridade, que inclui os módulos de conteúdo sobre "Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade" e "Instituições e serviços existentes na comunidade", ambos referentes ao bloco "À descoberta dos outros e das instituições". Foi neste contexto que as crianças experimentaram diferentes formas de procurar e de construir conhecimento, lendo e produzindo textos escritos como resultado da organização da informação recolhida.

Outra das decisões tomadas por mim, pela Helena e pelas crianças foi a da tentativa de publicação do último texto escrito no jornal local, revestida de variadas potencialidades. Para além de valorizar as aprendizagens construídas pelas crianças, a publicação de um texto escrito por elas no jornal local serviu como motivação ao longo de todo o projeto para aprenderem a escrever cada vez melhor. Por outro lado, conseguimos aproximar as crianças da comunidade local, permitindo o conhecimento das profissões existentes no seu meio, e enriquecer o trabalho do jornal com um testemunho que se relaciona com a sua área e finalidade informativa. Tendo por título "Terras de Lanhoso", o jornal aborda temas relacionados com o concelho da Póvoa de Lanhoso, e o texto escrito pelas crianças falava sobre uma das profissões mais características do meio. Como nos diz Milian (2006), "para que as tarefas de escrita sirvam para tomar consciência do conhecimento sobre determinado conteúdo e não se desenvolvam numa situação discursiva fictícia, o aluno deve sentir-se inclinado a dizer efetivamente algo a alguém. (...) A existência de um contexto real, com um receptor definido e distinto de si mesmo, e a existência

de uma intenção discursiva constituem um primeiro motor para desencadear o processo de envolvimento do escritor no projeto de escrita” (p.186). Assim, as crianças estavam a ler e a escrever com finalidades e destinatários definidos. Por outro lado, findo o projeto, a fase de divulgação é importante e vivida como “uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projeto” (Edwards et al., 1999, cit. em Vasconcelos et al., 2012, p.17).

3. Plano de intervenção

No quadro a seguir estão discriminadas todas as tarefas, e respetivos objetivos pedagógicos e investigativos, planeadas e realizadas no âmbito do meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada e do da minha colega Helena. As atividades referentes ao projeto da Helena encontram-se sombreadas a uma cor neutra porque, apesar de serem indispensáveis ao desenvolvimento do meu projeto, não fizeram parte da minha intervenção nem são âmbito da minha análise e reflexão.

Como atividade inicial, ficou planeado que iríamos realizar uma tarefa conjunta de motivação dos alunos para o desenvolvimento do projeto, a partir da qual poderíamos, simultaneamente, recolher dados iniciais sobre os conhecimentos das crianças acerca do assunto em estudo e as suas conceções sobre a forma de construir e consolidar conhecimentos, registando todos os conhecimentos prévios ao projeto para que, no final, as crianças pudessem avaliar as suas aprendizagens, comparando aquilo que sabiam e aquilo que ficaram a saber graças ao desenvolvimento do projeto. No final de todo o trabalho, dedicaríamos uma sessão para o confronto dos conhecimentos prévios das crianças, recolhidos neste momento inicial, com os novos conhecimentos que seriam construídos ao longo do projeto.

De seguida, ficaram estabelecidas no plano três tarefas de leitura e escrita de textos de natureza expositiva para a procura e consolidação de conhecimentos sobre as profissões: a 1.^a, sobre oito profissões desconhecidas; a 2.^a, sobre as profissões mais características dos avós, dos pais e dos alunos da turma; e a 3.^a, sobre a profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso. No âmbito do meu projeto, a realização de cada uma destas atividades teve como objetivo investigativo recolher dados sobre o impacto da intervenção pedagógica na construção de conhecimento pelos alunos usando a escrita como ferramenta de aprendizagem. Ficou definido que, no final de cada tarefa, se fizesse a autoavaliação, pelas crianças, das aprendizagens construídas em cada um desses momentos sobre as profissões, sobre os processos de construção de conhecimento utilizados e sobre a utilidade das competências de

leitura e de escrita para aprender. Para as crianças, seriam momentos de tomada de consciência das aprendizagens construídas; para mim, professora investigadora, essas tarefas de autoavaliação seriam uma outra fonte de dados crucial na avaliação do impacto da intervenção pedagógica na iniciação (e reconhecimento) da competência de escrita de textos como ferramenta de construção do conhecimento dos alunos em contextos de aprendizagem situada e colaborativa.

Depois da realização das três atividades de pesquisa e de consolidação de conhecimentos, acabámos por planificar dois tipos de atividades de divulgação, nomeadamente, o envio do último texto escrito para o jornal local, como inicialmente previsto, e a construção de um PowerPoint sobre as aprendizagens construídas para apresentação às turmas dos 3.º e 4.º anos da escola, possibilidade que emergiu no decurso do projeto. A primeira tinha o objetivo de promover a partilha das aprendizagens com a comunidade local e concretizar a finalidade inicialmente estabelecida para as atividades de leitura e de escrita realizadas, permitindo-me observar o impacto da publicação do texto informativo num jornal local na motivação das crianças nas aprendizagens construídas ao longo do projeto. A segunda, não deixando de contribuir para a mesma finalidade, contribuiria também para a tomada de consciência, pelos alunos, do conhecimento construído com o trabalho realizado e de que esse era um saber de interesse para os outros colegas. Com esta tarefa pude observar e recolher dados integrados sobre o impacto das estratégias da ação pedagógica no desenvolvimento do metac conhecimento dos alunos sobre os conteúdos aprendidos, os processos de construção de conhecimento e o papel da competência de escrita nesses processos de aprendizagem; através da apresentação, propriamente dita, tive oportunidade de observar a capacidade de os alunos falarem sobre as aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento do projeto, o que a meu ver também dá evidência do seu desenvolvimento de competências metacognitivas.

Por último, preparámos uma atividade de autoavaliação final / global das aprendizagens, na qual os alunos seriam confrontados com os seus conhecimentos prévios ao projeto e tomariam consciência das aprendizagens construídas. Desta forma, fariamos uma consciencialização final de todo o processo de aprendizagem e recolheríamos os dados finais para avaliar o impacto do projeto no processo de aprendizagem das crianças e, em particular, sobre o reconhecimento da competência de escrita como ferramenta de aprendizagem.

Segundo Latorre (2003), o plano de ação/intervenção é um elemento crucial do processo de investigação-ação, “es un momento decisivo en el proceso; de cómo arme el plan

de acción dependerá en gran medida el éxito de su proyecto de investigación” (p.45). Para mim, a planificação do projeto revelou-se muito significativa pois, para a sua realização, foi necessário um trabalho de observação do contexto onde foi identificado um problema a ser solucionado que permitiria uma melhoria da prática educativa e o meu desenvolvimento profissional. Por outro lado, a existência de um plano de intervenção permitiu que a ação fosse refletida, pensada, controlada, fundamentada e alicerçada pela documentação consultada aquando a realização da planificação, tendo em conta os objetivos definidos.

Apresentação do projeto de intervenção aos alunos	
<p><u>Tarefa:</u></p> <p>Mobilização de conhecimentos prévios através da realização das tarefas – i) leitura de um poema; ii) realização de um puzzle; iii) leitura de um anúncio de publicidade; iv) exploração de um objeto: maquete; v) realização de exercícios do manual de estudo do meio – implicando o recurso a fontes de informação.</p> <p><u>Objetivos pedagógicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivar as crianças para a construção de conhecimento sobre profissões, seriando as conhecidas, as desconhecidas e as pouco conhecidas; • Suscitar o questionamento das crianças sobre esta temática (designações de profissões, definições, materiais e utensílios utilizados, relações entre profissões). <p><u>Objetivos investigativos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Situar o projeto de investigação; • Recolher dados iniciais sobre os conhecimentos das crianças acerca do assunto em estudo e sobre as suas conceções sobre a forma de construir e consolidar conhecimentos. 	
1. Profissões desconhecidas	Autoavaliação
<p><u>Tarefa - Ler para aprender:</u> Em grupo: i) recolha de informação sobre diferentes profissões através da leitura de textos expositivos; ii) identificação de palavras novas e aprendizagem de estratégias para descobrir o seu significado; iii) apresentação da informação recolhida à turma.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Mobilizar estratégias de leitura facilitadoras da compreensão dos textos para aprendizagem de conteúdos; Aprendizagem explícita de estratégias de aprendizagem de novo vocabulário, desenvolvendo competências cognitivas;</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto da ação pedagógica de construção de conhecimento pelos alunos usando a leitura como ferramenta de aprendizagem.</p>	<p><u>Tarefa:</u> Autoavaliação.</p>

<p><u>Tarefa – escrever para aprender:</u> Em grupo, escrita de um texto de consolidação das aprendizagens construídas sobre as profissões desconhecidas: planificação (realizada durante a tarefa de leitura), textualização e revisão.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Promover a prática situada dos processos de escrita; Promover a aprendizagem e consolidação de novos conteúdos; Promover a utilização do vocabulário novo;</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto da ação pedagógica de construção de conhecimento pelos alunos usando a escrita como ferramenta de aprendizagem.</p>	<p><u>Objetivos pedagógicos:</u></p> <p>Identificar as aprendizagens construídas sobre <i>profissões e processos de construção de aprendizagem</i>;</p> <p>Reconhecer a utilidade das competências de leitura e de escrita para aprender.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u></p> <p>Recolher dados que permitam avaliar o impacto da intervenção pedagógica na iniciação (e reconhecimento) das competências de leitura e de</p>
<p>2. Profissões características dos pais, dos avós e dos alunos da turma</p>	
<p><u>Tarefa – Ler para aprender:</u> Em grupo, recolha de informação sobre as profissões mais características dos pais, dos avós e dos alunos da turma através da realização e leitura de questionários e de gráficos.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Conhecer novas formas de construção de conhecimento usando a leitura como ferramenta; Desenvolver estratégias de leitura de respostas a questionários e de gráficos.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto da ação pedagógica na construção de conhecimentos dos alunos através do tratamento de respostas a questionários e leitura de gráficos.</p>	
<p><u>Tarefa – Escrever para aprender:</u> Em grupo, escrita de um texto de consolidação das aprendizagens construídas sobre as profissões dos pais, dos avós e futuras dos alunos da turma: planificação, textualização e revisão.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Promover e mobilizar a prática dos processos de escrita; Proporcionar a consolidação da aprendizagem de conteúdos.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto da ação pedagógica na consolidação de conhecimento construído pelos alunos usando a escrita como ferramenta de aprendizagem.</p>	
<p>Profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso</p>	
<p><u>Tarefa – Ler para aprender:</u> Em grupo, recolha de informação sobre a profissão de ourives: leitura de um texto expositivo sobre a profissão de ourives na Póvoa de Lanhoso; visita virtual ao site dessa mesma instituição; preparação e realização de uma visita de estudo (leitura de textos expositivos expostos); realização de uma entrevista a um ourives presente na instituição; identificação de palavras novas e mobilização de estratégias para descobrir o seu significado.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Ampliar formas de construção de saber; Consolidar e mobilizar estratégias de leitura de textos facilitadoras da</p>	

<p>compreensão para a aprendizagem de conteúdos. Consolidação de estratégias de aprendizagem de novo vocabulário.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias de ação pedagógica na construção e consolidação do conhecimento através da leitura.</p>	<p>escrita de textos como ferramentas de construção do conhecimento dos alunos em contextos de aprendizagem situada.</p>
<p><u>Tarefa – Escrever para aprender:</u> Em grupo, escrita de um texto de consolidação das aprendizagens construídas sobre a profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso: planificação, textualização e revisão.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Consolidar a prática dos processos de escrita. Proporcionar a consolidação de conteúdos; Promover a utilização de vocabulário novo.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto da ação pedagógica na construção e consolidação de conhecimento usando a escrita como ferramenta de aprendizagem.</p>	
Divulgação	
<p><u>Tarefa:</u> Envio do texto sobre a profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso para um jornal da localidade.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Partilhar as aprendizagens com a comunidade local; ler e escrever para um fim bem definido.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar o impacto da publicação do texto escrito num jornal local na motivação das crianças na construção das aprendizagens.</p>	
<p><u>Tarefa:</u> Construção de um PowerPoint para apresentação das aprendizagens construídas às turmas dos 3.º e 4.º anos.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Consciencializar os alunos do conhecimento construído com o trabalho realizado e da possibilidade de partilha desse saber.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias da ação pedagógica no desenvolvimento do metac conhecimento dos alunos sobre os conteúdos aprendidos, os processos de construção de conhecimento e o papel das competências de leitura e de escrita nesses processos de aprendizagem;</p> <p>Observar a capacidade de os alunos falarem sobre as aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento do projeto, mostrando competências metacognitivas.</p>	
Consciencialização final das aprendizagens	
<p><u>Tarefa:</u> Confronto dos alunos com os seus conhecimentos prévios ao desenvolvimento do projeto e consciencialização das aprendizagens construídas.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Tomar consciência e sistematizar as aprendizagens construídas. Mobilizar e consolidar todo o processo desenvolvido, desenvolvendo estratégias metacognitivas.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados para avaliar o impacto do projeto no processo de aprendizagem das crianças, e em particular sobre o seu reconhecimento das</p>	

competências de leitura e de escrita como ferramentas de construção dessa aprendizagem;
Observar a capacidade de os alunos falarem sobre as aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento do projeto, evidenciando competências metacognitivas.

Quadro 1. Plano de Intervenção

4. Estratégias pedagógicas de intervenção e instrumentos de recolha de dados

O presente Projeto de Intervenção e Supervisão Pedagógica foi desenvolvido segundo a perspectiva sócio construtivista que, como o nome indica, se refere à construção (de conhecimentos) com os outros.

Na perspectiva sócio construtivista o conhecimento é construído a partir de aprendizagens prévias, não surge do vazio, mas tem que ser reconhecido pelo aprendente como algo apreensível (Weisz, 2002). Por isso, as atividades realizadas no desenvolvimento deste projeto foram preparadas de forma a permitir aos alunos passarem de um nível de conhecimento que já possuíam para outro mais evoluído. Deste modo, as tarefas foram pensadas de forma a colocar os alunos perante uma situação-problema que os levasse a tomar decisões, a pensar sobre o conteúdo que se iria aprender e a ultrapassar as dificuldades, fazendo os conteúdos de aprendizagem sentido para as crianças (Weisz, 2002).

As estratégias pedagógicas que pensámos para o desenvolvimento do projeto, eu e a minha colega de estágio Helena Costa, aquando a realização do plano de intervenção, com vista a atingir os objetivos a que nos propúnhamos, foram as seguintes:

1. Motivação das crianças para o desenvolvimento de um projeto de construção ativa de conhecimentos sobre *as profissões e as instituições existentes no nosso meio*, realizando diversas tarefas relativamente dispersas que implicavam o recurso a várias fontes de informação;
2. Recolha de informação sobre um primeiro conjunto de *profissões desconhecidas* através da leitura de textos expositivos, com a identificação de palavras novas e a aprendizagem de estratégias para descobrir o seu significado. Escrita de um texto de consolidação das aprendizagens construídas sobre as profissões desconhecidas;
3. Preparação, realização e tratamento de dados para conhecer *as profissões mais características dos pais, dos avós e dos alunos da turma* (o que queriam ser) através da realização de um questionário, com as crianças, culminando com a escrita de um texto sobre as descobertas realizadas;

4. Pesquisa sobre a profissão mais característica do concelho da Póvoa de Lanhoso, a profissão de ourives, através de uma visita de estudo (devidamente preparada) ao Museu do Ouro e da realização de uma entrevista a um ourives, culminando com a escrita de um texto sobre *Uma profissão muito tradicional na Póvoa de Lanhoso*;
5. Divulgação das aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento do projeto, através da publicação do último texto escrito num jornal local, e da construção de um powerpoint de apresentação de todo o trabalho efetuado às turmas dos 3.º e 4.º anos;
6. Reflexão sobre/ autoavaliação (progressiva e final) das aprendizagens progressivamente construídas sobre o tema *profissões* e sobre o papel da escrita em todo esse processo de construção de conhecimentos.

Ao longo do desenvolvimento das estratégias pedagógicas descritas, utilizei diferentes técnicas de recolha de dados que me permitiram avaliar o impacto desta ação pedagógica e reconhecer as consequências ou efeitos que provocou na prática educativa e em mim própria. Máximo-Esteves (2008) aconselha os professores-investigadores principiantes, que têm pouco tempo de ação, como foi o meu caso, a “utilizar poucos instrumentos de observação, incidindo naqueles que forem também um bom recurso de aprendizagem dentro da sala de aula e dos quais tenha melhor domínio” (p.86). Assim, de modo a conhecer o impacto que toda a intervenção pedagógica realizada na aprendizagem dos alunos, utilizei as seguintes estratégias de recolha de dados:

1. Realização de um questionário, por meio do diálogo entre professor e alunos, no início (e no final) da implementação do projeto, com o objetivo de conhecer as representações das crianças sobre formas de aprender e sobre as funções da escrita de textos;
2. Avaliação formativa do processo de implementação das estratégias pedagógicas desenhadas, com a observação (e registo) do decurso das tarefas;
3. Textos construídos pelos alunos;
4. Fichas de autoavaliação das aprendizagens;
5. PowerPoint construído pelos alunos;
6. Diário reflexivo.

A realização do *questionário* inicial, por meio do diálogo entre professor e alunos, permitiu-me fazer um levantamento dos conhecimentos prévios que estes possuíam, que me possibilitaram caracterizar conhecimentos prévios dos alunos sobre processos de construção de conhecimentos e as funções da escrita de textos. Na fase final, a aplicação de um questionário

que implicou o confronto com os conhecimentos prévios ao desenvolvimento do projeto permitiu-me completar a recolha de dados avaliativos sobre o impacto que o projeto teve no processo de aprendizagem das crianças e no reconhecimento da competência de escrita como ferramenta de construção dessa aprendizagem.

Os *textos escritos* pelos alunos também se constituíram como dados pois foram resultado das aprendizagens construídas relativamente ao processo de escrita e ao vocabulário novo. Desta forma, como cada texto foi escrito após a realização de uma tarefa de pesquisa de informação, pude identificar o nível de conhecimento das crianças relativamente aos conteúdos abordados e ao processo de escrita, bem como as dificuldades e facilidades sentidas pelo grupo, permitindo-me essa avaliação progressiva preparar as atividades seguintes de forma monitorizada.

Tal como os textos escritos, as *fichas de autoavaliação* também foram efetuadas após cada tarefa de procura de informação, ajudando as crianças a identificar as aprendizagens construídas sobre profissões, os processos de construção de aprendizagem vividos e a utilidade da competência de escrita para aprender. Com este instrumento de recolha de dados, que foi aplicado várias vezes, foi-me possível avaliar as dificuldades e as aprendizagens dos alunos a partir do seu próprio testemunho, permitindo-me refletir sobre as aulas com base em dados autênticos.

Através da construção de um *powerpoint* onde as crianças sistematizaram todas as aprendizagens construídas e sobre o modo como aprenderam, ao longo do desenvolvimento do projeto, consegui recolher dados acerca do metac conhecimento das crianças sobre os conteúdos aprendidos, os processos de construção de conhecimento e o papel da competência de escrita nesses processos de aprendizagem.

A realização de um *diário reflexivo*, no qual registei, durante e depois da ação, reações dos alunos, problemas surgidos, reflexões e interpretações das situações pedagógicas, permitiu-me manter o registo da minha própria leitura da intervenção prática, podendo depois compará-la com versões de outras pessoas (como aconteceu com a minha colega de estágio) ou contidas noutros documentos (Latorre, 2003, p.56), assim como refletir, posteriormente sobre a minha própria prática pedagógica. Enquanto estava na sala de aula, recolhia notas de campo, caracterizadas por serem descritivas, “de bajo nivel de inferência, que intenta captar la imagen de la situación, las personas, las conversaciones y reacciones observadas lo más fielmente posible” (Latorre, 2003, p.59). No final do dia, em casa, relia as notas de campo recolhidas e

refletia sobre as mesmas, registrando num documento que constituía o *diário reflexivo*, “de alto nível de inferencia, que incorpora el pensamiento, las ideas, las reflexiones e interpretaciones del observador” (Latorre, 2003, p.59).

Neste documento, de forma a respeitar a identidade dos alunos, substituí os seus nomes por uma identificação através das letras “Al” seguidas de um número atribuído a cada criança. Assim, apresento a seguir as normas de transcrição que decidi utilizar no meu relatório.

Prof	Professora
Al1, Al2, etc.	Aluno
Al?	Aluno não identificado
Als	Dois ou mais alunos
...	Pausa mais extensa ou dúvida
(...)	Segmento irrelevante
(sil)	Silêncio; ausência de resposta a uma solicitação

Quadro 2. Normas de transcrição da interação pedagógica (adaptado de Vieira (1998, p.521))

CAPÍTULO IV - Desenvolvimento e avaliação da intervenção

Depois de identificado o problema e delineado o plano de ação estratégica, tinha chegado o momento de o pôr em prática num momento crucial de todo o projeto de investigação-ação. Tal como nos diz Latorre (2003): “en la investigación-acción la observación recae principalmente en la acción; esto es porque el énfasis primario es sobre la acción más que sobre la investigación; la investigación es, así mismo, revisada, pero su función principal es servir la acción” (p.47).

Assim, o presente capítulo abarca uma reflexão analítica de todas as tarefas realizadas no âmbito do meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (cf. quadro 1). Para cada uma delas, apresento uma breve descrição e análise dos dados recolhidos, avaliando gradualmente os resultados obtidos à luz dos objetivos inicialmente estabelecidos.

1. Apresentação do projeto de intervenção aos alunos

No âmbito da área de Língua Portuguesa, sob a orientação da professora titular, tinha sido lido o poema “Andava João” (figura 2), presente no manual de Português, que descrevia a ação e o material usado por seis profissões diferentes. Foi deste modo que surgiu uma temática que se adaptava ao desenvolvimento do projeto que tínhamos pensado e que ia ao encontro dos conteúdos programáticos de Estudo do Meio para o 2.º ano de escolaridade – *as profissões*.

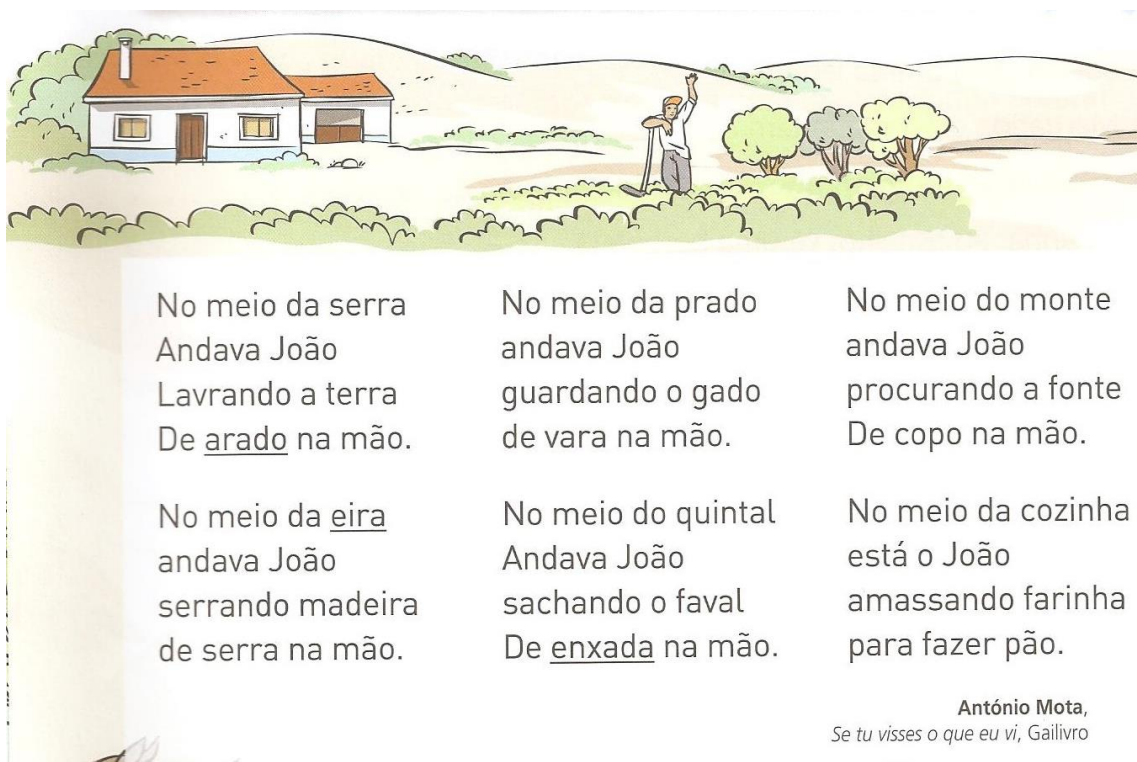


Figura 2. Poema “Andava João” originador da temática das profissões para o desenvolvimento do projeto

A primeira atividade realizada, no dia 30 de novembro de 2012, contemplou uma sequência de atividades que tinham em vista conduzir as crianças a formular algumas conclusões e interrogações que as motivassem para uma implicação situada no desenvolvimento de um projeto de construção ativa de conhecimentos. Esta parte do meu projeto foi planeada, realizada e avaliada colaborativamente com a minha colega de estágio, dado que serviu os interesses interventivos de ambas.

Assim, começámos a sessão lembrando o poema referido, lido em voz alta pelas crianças, e questionámo-las sobre as atividades que estavam implicitamente referidas em cada uma das quadras, sendo que todas foram identificadas por elas, à exceção de ‘aguadeiro’, que foi identificada pela professora titular. O facto de as crianças terem ‘tropeçado’ numa profissão desconhecida foi crucial para o resto do trabalho.

Ao longo da sequência de atividades fomos registando numa tabela (figura 3) cada profissão que ia sendo identificada. Enquanto as cinco profissões conhecidas foram registadas na coluna das *profissões que conhecemos*, a profissão de aguadeiro foi para outra coluna, que as crianças denominaram por *profissões que não conhecemos*.

Tarefas	Que profissões conhecemos?	Que profissões não conhecemos?
Leitura do poema “Andava João”	Lavrador – arado Madeireiro – serra Pastor – vara Agricultor – enxada Padeiro – farinha	Aguadeiro

Figura 3. Início da construção da tabela com o registo dos conhecimentos prévios sobre as profissões relativos à primeira parte da atividade

Nesse contexto, e como tínhamos falado sobre seis profissões e respetivos materiais/utensílios, referimos o livro de estudo do meio como lugar onde poderíamos encontrar informações sobre outras profissões e os materiais/utensílios que utilizam para trabalhar. Assim, partimos para a realização de uma atividade do manual, em conjunto, que consistia na ligação das imagens de profissões a imagens de materiais/utensílios utilizados pelas mesmas. Aqui, de dezasseis profissões, apenas o nome de uma delas era desconhecido, o de ‘oleiro’, apesar de as crianças terem referido que aquela pessoa estava a trabalhar o barro e lhe terem dado nomes como “barreiro” e “barrista”. Todas estas profissões e respetivos materiais/utensílios foram registados na tabela, na coluna das *profissões que conhecemos*, mas quando surgiu a pessoa que trabalha o barro cujo nome as crianças não sabiam, surgiu uma nova questão: “não

podemos por esta profissão na coluna das profissões que conhecemos mas também não a podemos por nas que não conhecemos, porque sabemos o que ela faz, então o que podemos fazer?”, ao que o A122 referiu “pomos noutra coluna, das profissões que conhecemos mais ou menos”. Neste momento, tínhamos chegado ao objetivo de ter três colunas de preenchimento (figura 4), sem que as tivéssemos imposto, mas sim sugeridas pelas crianças e que faziam sentido para elas pois surgiram da necessidade de categorização de informação obtida nas atividades.

Tarefas	Que profissões conhecemos?	Que profissões não conhecemos?	Que profissões conhecemos mais ou menos?
Tarefa do manual de Estudo do Meio	Médica – estetoscópio Oftalmologista – óculo Carpinteiro – serra Costureira – tesoura e linha Violinista – violino Pescador – rede Peixeira – vende o peixe Construtor civil – pá e colher de cimento Professora – livros Fotógrafo – máquina fotográfica Calceteiro – martelo Mecânico – chave inglesa Telefonista – telefone Pintor – tinta, pinceis, paleta Pintor de casas Eletricista – desandador Sapateiro – arranja os sapatos		Pessoa que trabalha com o barro

Figura 4. Continuação da construção da tabela com o registo dos conhecimentos prévios sobre as profissões relativos à segunda parte da atividade

A atividade prosseguiu com a realização de um *puzzle* ao dispor das crianças na biblioteca do Centro Escolar, que, depois de montado, unia 24 profissões com os materiais/utensílios implicados no trabalho realizado por cada uma. Cada criança tinha a imagem de um material e tentava descobrir a profissão que lhe correspondia, surgindo aqui algumas dúvidas em descobrir que profissões usavam determinados materiais, como as de cientista, ilusionista, entre outras, que foram esclarecidas com a montagem do *puzzle*.

Novamente, todas as profissões (exceto as repetidas) foram registadas na coluna ‘que profissões conhecemos?’ da tabela já iniciada (figura 5).

Tarefas	Que profissões conhecemos?	Que profissões não conhecemos?	Que profissões conhecemos mais ou menos?
Puzzle	Cientista – experiências Ferreiro – ferro Ferrador – ferraduras Polícia - apito Músico - instrumentos musicais Estudante – porta-lápis Astronauta – foguetão Futebolista – bola Cabeleireira – secador de cabelo Esquiador – esqui Empregada doméstica – arrumar e limpar casas Ilusionista Bailarina Bombeiro – boca de incêndio Carteiro – cartas Cozinheiro – panelas Picheleiro Jornalista		

Figura 5. Continuação da construção da tabela com o registo dos conhecimentos prévios sobre as profissões relativos à terceira parte da atividade

Até esse momento, tínhamos como objetivo recolher dados relativos aos conhecimentos das crianças sobre as profissões, tomando como âmbito de indagação os materiais que estavam ao seu dispor na escola. Deste modo, pudemos concluir que, das 42 profissões referidas, apenas duas lhes eram desconhecidas ou conheciam mal, o que nos permitiu concluir que uma mera exploração das profissões existentes nos manuais e jogos didáticos ao dispor das crianças se revelaria desinteressante e monótona para elas, na medida em que iriam estar a abordar algo que já sabiam, que não as motivaria por não estarem a aprender nada de novo. Pelo contrário, no projeto que nos propúnhamos desenvolver, as crianças aprenderiam sobre profissões desconhecidas e, principalmente teriam acesso a novas formas de construir conhecimento (autonomamente) e a que desejavelmente poderiam recorrer quando assim o entendessem ou precisassem de construir conhecimento em situações futuras.

A sessão prosseguiu com a introdução na aula de novos materiais, existentes no quotidiano das crianças mas não na escola. Mostrámos às crianças a maquete de uma habitação e perguntámos se seria aquilo que o pintor faz com os pinceis e a tela, isto porque o pintor era uma das imagens presentes no puzzle abordado anteriormente. Elas referiram que não e perguntámos se sabiam o que era aquilo. Responderam facilmente que era “uma casa”, mas “será que podemos viver naquela casa?”, ao que a A12 disse: “não, é um projeto”. Chegados à noção de projeto, questionámos os alunos sobre as profissões que fazem projetos de casas, pois se nós quiséssemos construir uma casa não sabíamos fazer uma maquete como aquela, ao que o A14 respondeu “é o arquiteto!”.

Apresentámos, então, um anúncio retirado do jornal local sobre uma empresa de realização de projetos - “Coelho projetos”, e conversámos com as crianças sobre o que lá se faria. Identificámos as palavras mais importantes – engenharia, arquitetura e *design* de interiores - conduzindo-os dialogicamente à conclusão de que na empresa trabalham engenheiros, arquitetos e decoradores. Depois, entregámos uma ficha de trabalho a cada par de crianças (com o objetivo de assim as colocar em situações de trabalho colaborativo), que as desafiava a pensarem no que se fazia naquela empresa, que profissões lá existiam, o que faziam e que outras profissões colaborariam com elas.

A realização da ficha permitiu-nos recolher dados reveladores do desconhecimento das crianças relativamente às profissões referidas: engenheiros, arquitetos e decoradores e a outras profissões que colaboram com estas na construção de casas. Na figura 6 podemos ver respostas dadas por um par de alunos que revelam isso mesmo: por exemplo, na pergunta 3,

em que as crianças foram questionadas sobre qual a função de cada uma das profissões referidas, os AI9 e AI19 afirmaram não saber nada sobre as mesmas, o que levou à ausência de resposta para a última pergunta, cuja tarefa era identificar profissões relacionadas com as anteriores. Na figura 7, os AI4 e AI20 responderam à questão 3 como se estivessem a responder à 1, que perguntava o que se faz na empresa, mas mesmo assim disseram que lá se “faz barulho vento fogo”, uma afirmação que em nada se relaciona com as profissões e a empresa referidas. Já na última questão, estes dois alunos disseram que “máquinas tratores e carrinhas” eram outras profissões relacionadas com as que trabalhavam na empresa, demonstrando desconhecimento do próprio conceito de ‘profissões. Estes dados, juntamente com os que tínhamos recolhido antes, confirmaram a pertinência da implementação dos nossos projetos de intervenção.

Ficha de trabalho

ENGENHARIA

ARQUITETURA

DESIGN DE INTERIORES

PROJETOS 3D

coelho
projetos

RUA MARIA DA FONTE, Nº 94 - 1º ANDAR
4830-548 POVOA DE LANHOSO
TLF. 253 738 329 | TLM. 96 838 11 95
COELHOPROJECTOS@SAPO.PT
HTTP://WWW.WIX.COM/COELHOPROJECTOS/HOME

1. Observando as imagens e o nome da empresa, consegues descobrir o que se faz lá?

Podemos fazer casas e desenhar
e decorar as casas e construir as casas.

2. Indica algumas profissões que podemos encontrar na empresa “Coelho projetos”

engenheiro
decorador
arquiteta

3. O que achas que faz cada uma dessas profissões?

Não sei nem um - mas delas
que estão e sima.

4. Consegues pensar em outras profissões relacionadas com estas? Quais?

Figura 6. Ficha de trabalho realizada pelos A19 e A19

Ficha de trabalho



1. Observando as imagens e o nome da empresa, consegues descobrir o que se faz lá?

O que se faz na empresa faz-se coisas,

2. Indica algumas profissões que podemos encontrar na empresa "Coelho projetos"

*Engenharia
arquitetura
decoradores*

3. O que achas que faz cada uma dessas profissões?

*O que se faz na empresa faz barulho
reenta fogo*

4. Consegues pensar em outras profissões relacionadas com estas? Quais?

máquinas tratores coisas

Figura 7. Ficha de trabalho realizada pelos AI4 a AI20

Para além dos dados relativos ao conteúdo da ficha de trabalho, a realização da mesma permitiu-nos avaliar a capacidade das crianças trabalharem de forma colaborativa. Era a primeira vez que as crianças trabalhavam a pares e mostraram muita dificuldade em chegar a acordo com os colegas, em ajudarem-se mutuamente e em dividir tarefas, como pode verificar-se pelo diálogo que transcrevo a seguir:

(Durante a realização da ficha, o AI20 exclamou:)

AI20 – “Oh professora, só quer escrever ela!”

Prof. – “Vocês estão a trabalhar em grupo, têm de arranjar uma forma de se entenderem. Por exemplo, são quatro perguntas: tu podes escrever a resposta de duas e a tua colega de outras duas.”

...

Al20 – “Professora, ela não escreve o que eu digo!”

(Diálogo no dia 30/11/2012, retirado do meu diário reflexivo)

A realização da ficha de trabalho permitiu-me também concluir sobre a construção didática das tarefas de trabalho colaborativo. Em atividades futuras, ao invés de fornecer uma única folha de registo ao grupo de trabalho, cada criança teria que ter uma para si, onde registaria as respostas pensadas e estruturadas pelo grupo, para que não se repetisse a situação de apenas uma criança estar a escrever e o seu par estar distraído ou descontente por não escrever.

No final desta tarefa, em grande grupo, conversámos sobre as profissões surgidas e registámos, na tabela (figura 8), as de engenheiro, arquiteto e decorador na coluna das *profissões que sabemos mais ou menos*, pois apesar de saberem que colaboram na realização de projetos e na construção de edifícios, as crianças não sabiam o que fazia especificamente cada uma. Creio que toda esta atividade contribuiu para levar as crianças a começar a concluir, ainda que de forma implícita, que as profissões existem na nossa realidade, que têm uma função na sociedade e que trabalham em colaboração umas com as outras.

Tarefas	Que profissões conhecemos?	Que profissões não conhecemos?	Que profissões conhecemos mais ou menos?
Anúncio da empresa			Engenheiro Decorador de casas Arquiteto

Figura 8. Conclusão da construção da tabela com o registo dos conhecimentos prévios sobre as profissões relativos à última parte da atividade

A sessão terminou com uma conversa entre nós, professoras, e as crianças, onde lhes explicitámos ‘o projeto’ que estávamos a iniciar. A seguir transcrevo o diálogo deste momento:

Prof: “Sabem que sem vocês se aperceberem, hoje começámos um projeto com o qual iremos aprender muito sobre as profissões que existem e que nós não conhecemos, mas vamos ter que pesquisar para ficarmos a conhecer.”

Al23: “Mas na tabela do meio só temos uma profissão...”

Prof: “Na tabela registámos uma profissão que não conhecemos e quatro que conhecemos mal, mas durante o trabalho vamos descobri outras.”

(Diálogo no dia 30/11/2012, retirado do meu diário reflexivo)

Questionámos os alunos sobre onde poderíamos encontrar informações que nos esclarecessem sobre as profissões e a resposta dada foi apenas uma: “procurar no dicionário”, o que nos demonstrou o desconhecimento dos alunos relativamente às inúmeras hipóteses de pesquisa de informação ao seu dispor. Este dado corroborou, desde logo, a pertinência da implementação dos nossos ‘projetos’ e, em particular, a pertinência da incidência na iniciação das crianças em processos ativos de construção de conhecimento.

Esta primeira sessão culminou com a partilha da proposta de trabalho de um projeto com as crianças, de forma a conduzi-las numa viagem de aprendizagem sobre um *determinado conteúdo* e sobre a *forma de construir essa aprendizagem*. Como tínhamos previsto que iríamos construir aprendizagens, falámos sobre opções de divulgação das aprendizagens que viéssemos a construir ao longo do desenvolvimento do projeto, dando a conhecer à comunidade local e educativa o trabalho realizado. As sugestões das crianças passaram por colocar cartazes na entrada da escola e “por no jornal! O meu avô trabalha num jornal” (A17). Com este entusiasmo, referimos que, para podermos publicar num jornal as nossas aprendizagens, tínhamos de saber ler e escrever muito bem, motivo pelo qual iríamos também aprender estas competências ao longo do projeto.

Terminou desta forma a primeira sessão, ficando no ar a motivação de que precisávamos para o arranque de um projeto com as crianças.

2. Primeira atividade: Profissões desconhecidas

Na última semana do 1.º trimestre, foram dedicadas três sessões à realização da primeira atividade referente ao projeto em desenvolvimento, com o objetivo geral de permitir às crianças a procura de informação sobre oito profissões desconhecidas.

No esquema abaixo (figura 9) apresento as tarefas que foram realizadas em cada sessão, sendo que aquelas relacionadas com a leitura, isto é, com o projeto da minha colega Helena, se encontram a cinza por merecerem menor destaque neste documento, sendo tarefas cuja referência da minha parte se baseia numa descrição.

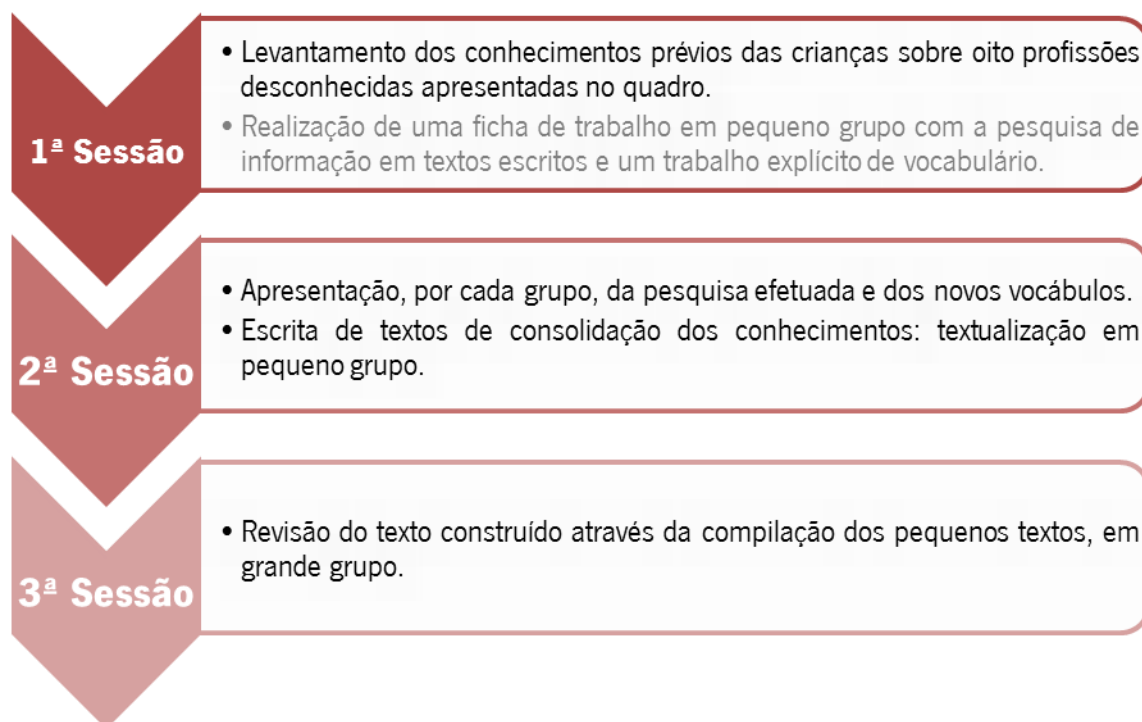


Figura 9. Esquema da primeira atividade

2.1. A atividade: situar o processo de escrita de texto

Antes de mais, importa esclarecer que as oito profissões estudadas foram escolhidas por nós, segundo vários critérios. Das oito, três estavam registadas nas colunas das profissões que as crianças desconheciam ou que conheciam mal na tabela construída na sessão de motivação para o projeto. As restantes cinco foram escolhidas por, à partida, também serem desconhecidas pelas crianças e não terem sido referidas na primeira sessão. Para além disso, no total das oito profissões, quatro caracterizavam-se por serem ‘artesaniais’, existentes há muito tempo, enquanto as outras quatro eram ‘mais modernas’, surgidas recentemente. Este critério de escolha será percebido mais adiante, pelo decorrer da atividade.

No dia 11 de dezembro de 2012, a atividade começou com a explicitação, às crianças, sobre o que iriam aprender e como o iriam fazer ao longo dos três dias seguintes, tendo nós também referido que existem outras formas de pesquisa para além do dicionário, que foi a única fonte que tinham referido na primeira sessão. Apresentámos os nomes das oito profissões no quadro e pedimos às crianças que se pronunciassem sobre os vocábulos. Sem termos referido que eram nomes de profissões, as crianças deduziram-no por reconhecerem ‘arquiteto’ e ‘aguadeiro’, registados na tabela na sessão de motivação.

De seguida, pedimos aos alunos que nos dissessem o que sabiam ou achavam saber sobre essas profissões, registando as ideias prévias no quadro, para que posteriormente pudessem ser confrontadas com o conhecimento que iria ser construído. Este momento foi muito importante porque permitiu-nos recolher dados acerca da importância deste trabalho, já que se tornou evidente e ficou registado o desconhecimento das crianças relativamente às profissões que iriam ser abordadas e, ao longo da atividade, foi possível constatar que elas estavam a perceber o que liam e faziam a ligação com o que tinha sido dito anteriormente. Por exemplo, um aluno disse: “afinal o oleiro não põe óleo nos carros, trabalha com o barro!”. Apresento, a seguir, o registo das previsões das crianças.

O que pensamos saber?
Oleiro – põe óleo nos carros
Arquiteto – faz projetos de casas
Enólogo – arranja e vende relógios
Historiador – faz histórias (contos) e lê para os meninos
Aguadeiro – apanha água potável para beber
Locutor – luta box
Apicultor – trabalha na terra e com os animais (abelhas)
Garimpeiro – martela pedras e ferro para arranjar

Figura 10. Registo dos conhecimentos prévios das crianças

Posteriormente atualizámos a tabela inicial com o registo das profissões que faltavam, visto serem desconhecidas pelas crianças, contextualizando assim o início da atividade de pesquisa de informação sobre as oito profissões. Esta tarefa foi realizada em grupos de quatro elementos, tendo como suporte uma ficha de trabalho diferente por grupo.

Em cada ficha de trabalho, constavam dois textos sobre duas dessas profissões, um sobre uma profissão 'artesanal' e outro sobre uma profissão 'moderna', e duas tabelas para preencher a partir da leitura do mesmo, onde se solicitava a identificação do 'nome da profissão', 'o que faz', 'que instrumentos utiliza' e 'com que profissões colabora'. A última tarefa relativa a cada texto consistia na descoberta do significado de palavras desconhecidas presentes nos textos, que seria procurado no dicionário (no primeiro texto) ou com base na estrutura morfológica da palavra (no segundo texto). Foi explicado às crianças que os textos tinham sido construídos por nós, professora Helena e professora Margarida, a partir de diferentes fontes,

nomeadamente o dicionário, a internet e a diciopédia, estando registado no final de cada texto a fonte de onde tinha sido retirada a informação.

Com esta tarefa, trabalhámos o conteúdo de “ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar conhecimento)”, presente no programa de português do ensino básico, quando nos diz que as crianças devem “ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: (...) relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; identificar o sentido global de textos; identificar o tema central; localizar a informação pretendida (...)” (Reis et al., 2009, p.36).

A atividade de pesquisa terminou com a procura (em grupo, na internet) e legendagem de uma imagem sobre cada uma das profissões trabalhadas por cada um. Este momento mostrou-se pertinente porque, para além de cativar as crianças, fez com que resumissem numa pequena frase aquilo que tinham ficado a saber sobre a função de cada uma das profissões (registado nas legendas): “aguadeiro - apanha água para o barril”, “apicultor - ele está a tirar o mel”, “arquiteto - está a desenhar os projetos”, “enólogo - a cheirar o vinho para ver se está bom”, “garimpeiro - a procurar ouro, prata e diamantes na água”, “historiador - na biblioteca a procurar em livros”, “locutora - no rádio” e “oleiro - está a fazer barro com as mãos”. Para além disso, estas imagens foram usadas nas apresentações que cada grupo fez aos colegas, tornando-as mais dinâmicas e apelativas visualmente.

No dia seguinte, a tarefa consistia na apresentação dos trabalhos de cada grupo, com os objetivos pedagógicos de fazer com que as crianças expusessem aos colegas o que tinham aprendido sobre as profissões estudadas e apresentassem o significado das palavras novas e como tinham feito para o descobrir. A apresentação de cada grupo foi estruturada de acordo com os registos efetuados na ficha de trabalho e o vocabulário novo foi registado no quadro interativo para, no final, todas as crianças copiarem para o caderno. Aquando a apresentação do primeiro grupo, pedimos que as crianças de toda a turma nos explicassem como tinham descoberto o significado das três palavras, já que as estratégias utilizadas foram as mesmas para todos os grupos, e registámo-las em duas colunas diferentes: “dicionário” ou “a partir da própria palavra”. Desta forma, pretendíamos que as crianças desenvolvessem um metac conhecimento sobre as estratégias utilizadas para descobrir os significados dos vocábulos novos. Apresento a seguir o registo de alguns vocábulos novos, num dos cadernos de uma criança (figura 11). Esse registo foi relevante pois, mais tarde, as palavras seriam usadas nos

textos que as crianças iriam escrever, situando o seu uso em contexto e tornando-as significativas para os alunos.

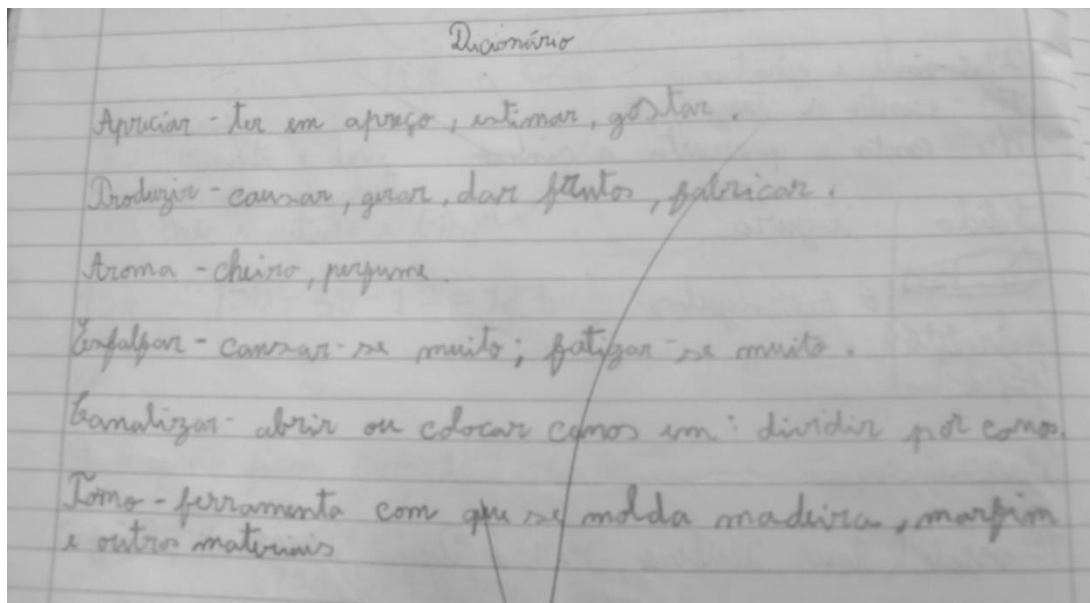


Figura 11. Registro dos vocábulos novos num dos cadernos

Através das apresentações, as crianças da turma tomaram consciência do significado de doze palavras novas, três em cada grupo, de um modo contextualizado numa atividade de pesquisa textual, pelo que o contexto em que eram utilizadas ajudou à compreensão do seu significado pelas crianças, indo ao encontro daquilo que, como nos diz Lentin (1981), deve ser realizado na aquisição de novas palavras. Por outro lado, tratou-se de palavras que foram usadas na escrita dos textos, o que potenciou ainda mais a sua aprendizagem.

A apresentação de cada grupo foi realizada com a projeção, no quadro interativo, da imagem recolhida alusiva à profissão referida e das conceções prévias das crianças registadas no início da atividade. Durante as apresentações foi difícil manter as crianças atentas ao trabalho completo de cada grupo, apesar de mostrarem entusiasmo no início de cada apresentação ao observarem a imagem e descobrirem se aquilo que tinham dito sobre cada profissão antes da pesquisa estava correto ou não. Por exemplo, relativamente à profissão de 'oleiro', sobre a qual as crianças tinham dito que achavam ser uma pessoa que "põe óleo nos carros", a reação sobre aquilo que o 'oleiro' faz na realidade foi espontânea e fez soltar gargalhadas porque as crianças ficaram admiradas por terem dito algo que em nada se relacionava com a realidade. Essa reação mostrou-nos que tinham 'aprendido' com a leitura dos textos. Esta dinâmica marcava o início das apresentações, que seguiam com a explicitação das informações recolhidas pelo grupo, conforme a estrutura que explicitiei acima.

2.2. A escrita dos textos

Depois das apresentações, em que propositadamente não houve qualquer tipo de registo por parte dos alunos, questionei as crianças sobre se todas se lembravam das informações referentes a cada uma das profissões, colocando algumas questões específicas como “com quem colabora o enólogo?”, à qual só respondeu o grupo que tinha trabalhado sobre o enólogo. Perguntei se sabiam o que poderíamos fazer para ter essa informação toda disponível para consultar sempre que quiséssemos. As crianças referiram que podíamos ler os textos que elas próprias leram para descobrir, mas “assim tínhamos que estar a procurar tudo outra vez e vocês já têm a informação toda organizada”, disse eu, sugerindo que poderíamos escrever um texto com as informações principais sobre as oito profissões estudadas.

De acordo com o que nos diz o programa de português do ensino básico, nos 1.º e 2.º anos, as crianças devem saber “elaborar um pequeno texto informativo-expositivo” e “redigir textos de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor, respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação e evitando repetições” (Reis et al., 2009, p.42). Assim, sugeri que cada grupo se juntasse novamente e escrevesse dois pequenos textos sobre as duas profissões que tinha estudado.

Dado tratar-se da primeira experiência de escrita deste tipo de texto (consolidação de conhecimentos), orientei o trabalho das crianças, referindo aquilo que deveriam textualizar, começando por dizer se é uma profissão artesanal ou moderna (aproveitando assim a identificação que tinha sido realizada na ficha de trabalho) e, depois, 'seguir' os dados registados na tabela de registo da ficha de trabalho (que funcionou como 'planificação' do texto).

O garimpeiro procura metais preciosos, como o ouro, diamantes ou prata, em diferentes lugares, como, por exemplo, nas montanhas ou junto aos rios. Esta é uma das profissões mais antigas do mundo, pois desde muito cedo se começaram a conquistar terras à procura das suas riquezas minerais.

Para extrair o ouro nas montanhas ou na água, junto aos rios, o garimpeiro utiliza pás, peneiras, agitadores e outros materiais. Depois, os metais preciosos que conseguir recolher são vendidos ao ourives, que os trabalha de forma a construir bonitas peças de ourivesaria, como brincos, colares e pulseiras.

Ainda hoje há muitos garimpeiros, por exemplo no Brasil, apesar de a sua profissão estar cada vez mais a ser substituída por máquinas...

(A minha primeira enciclopédia, adaptado)

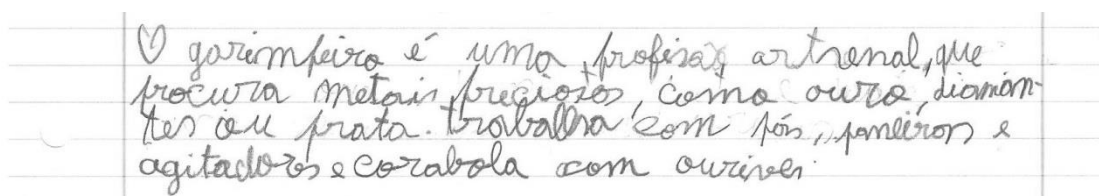
Nome da profissão	garimpeiro
O que faz	procura ouro, diamantes e prata
Materiais com que trabalha	pás, peneiras e agitadores
Profissões com que colabora	ourives

Figura 12. Exemplo de um dos textos das fichas de trabalho com a respetiva tabela de registo

Com efeito, a escrita dos textos tinha como ponto inicial as informações mais importantes organizadas na tabela de registo de cada ficha de trabalho, que tinha sido pensada por mim para funcionar como 'planificação do texto' (figura 12). Dito de outro modo, durante a atividade descrita acima, era nosso objetivo que as crianças fizessem já um levantamento da informação (através da leitura) que deveria constar no texto a escrever, indo ao encontro do que nos diz Pereira (2010), relativamente à componente de 'planificação', quando refere que é necessário estarmos "atentos a que os alunos tenham o que dizer, ou seja, ao seu conhecimento do tema sobre o qual (...) [irão] escrever" (p.82).

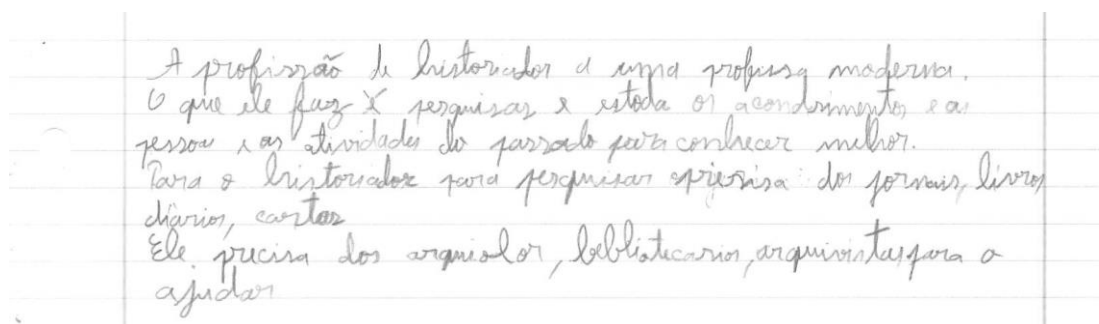
A textualização foi realizada com relativa facilidade por todos os grupos, na medida em que tinham a informação toda organizada e era apenas necessário transformá-la num pequeno texto, começando com a identificação da profissão e se esta era artesanal ou moderna, passando depois para os dados da tabela (figuras 13 e 14). Apesar disso, os textos escritos apresentaram, na generalidade, um caráter textual muito elementar. Todos os grupos, exceto um, construíram uma frase para cada aspeto a referir, fazendo parágrafo entre elas, havendo até um grupo de crianças que deixou linhas em branco a separar as frases.

Como já referi, apenas um grupo realizou o texto sob a forma de um parágrafo com duas frases (figura 13), utilizando conetores (por exemplo as conjunções coordenativas ‘e’ e ‘ou’) e anáforas (quando retomam a referência ao garimpeiro na segunda frase através do pronome relativo *que*, que retoma o sujeito citado no início do texto), o que imediatamente reconheci como vantajoso, pois serviu de exemplo aquando a revisão do texto final, como abaixo referirei. Vejamos então a diferença entre este texto (figura 13) e um dos outros (figura 14):



O garimpeiro é uma profissã artesanal, que procura metais preciosos, como ouro, diamantes ou prata. Trabalha com pês, paneiros e agitadores e corabola com ourives.

Figura 13. Texto escrito pelas crianças sob a forma de um parágrafo



A profissão de historiador é uma profissã moderna. O que ele faz é pesquisar e estoda os acontecimentos e as pessoas nas atividades do passado para conhecer melhor. Para o historiador para pesquisar precisa: dos jornais, livros, diários, cartas. Ele precisa dos arquivolos, bibliotecários, arquivistas para o ajudar.

Figura 14. Texto escrito pelas crianças sob a forma de um ‘somatório de frases’

Nestes dois textos, as palavras novas surgidas no texto original da ficha de trabalho, ‘agitadores’ e ‘diários’, foram utilizadas pelas crianças, materializando assim a ideia teórica de que a utilização das novas palavras em contexto de escrita é uma forma idónea de dar sentido ao vocabulário novo surgido nas pesquisas textuais e, desse modo, de o aprender.

Como se pode verificar, havia bastantes aspetos a corrigir nos textos das crianças, desde erros ortográficos – “arsenal”, “corabola”, “profissa”, “estoda”, “acondesimentos”, “presa” e “arquiolos”-, repetições de palavras – por exemplo na frase “Para o historiador para pesquisar (...)”-, dificuldade na utilização correta de conetores – como na frase “O que ele faz é pesquisar, e estoda os acontecimentos e as pessoas e as atividades do passado para conhecer melhor” - e aplicação abusiva de algumas anáforas – o que acontece no segundo texto (figura 14), quando se referem mais do que uma vez à profissão de ‘historiador’ a partir do pronome pessoal ‘ele’. Essa correção foi efetuada pelas crianças, no momento de revisão do texto.

Com efeito, depois de ter recolhido todos os textos, expliquei às crianças que estes seriam montados num só documento para, no dia seguinte, podermos lê-lo e corrigir

colaborativamente o que não estivesse bem. Na verdade, o programa de português refere que os alunos dos 1.º e 2.º anos devem ser levados a “rever textos, com apoio do professor: identificar erros; acrescentar, apagar ou substituir a informação; reescrever o texto; expandir o texto” (Reis et al., 2009, p.42). Para a realização dessa tarefa, entre uma sessão e outra, preparei a revisão a efetuar com as crianças, fazendo um levantamento das áreas críticas a rever, tendo como base os textos que cada grupo escreveu. Assim, com a tarefa de revisão de texto, os meus objetivos pedagógicos foram os de i) corrigir repetições de palavras, aplicar conetores e anáforas e corrigir erros ortográficos; e ii) rever aspetos macrotextuais, tais como organizar a informação no texto final, decidindo quais as profissões que seriam referidas em primeiro e as que viriam depois (artesanais/modernas), organizar as frases de cada profissão num parágrafo e escrever a introdução e a conclusão.

No dia 13 de dezembro de 2012, último dia dedicado a esta atividade, a sessão começou com a distribuição do texto preparado a cada uma das crianças, que o leram silenciosamente para que pudessem sentir a necessidade de uma revisão e reformulação do mesmo. Contudo, à medida que o iam lendo, nenhuma criança referiu nada que tivesse achado estranho, até que uma delas disse que estava escrito (quase no final do texto) “as abelha” e devia ser “as abelhas”. Partindo daí, pedi para lerem melhor e verem se não havia mais 'erros', até que referiram que estava escrito “profissões” em vez de “profissões” e “acondesimentos” em vez de “acontecimentos”. Verifiquei, pois, que a capacidade de revisão das crianças a partir desta leitura silenciosa e individual se revelou muito reduzida, focada apenas em erros ortográficos ou de concordância.

Parti então para uma estratégia diferente: “Vamos ler o texto em voz alta e descobrir se haverá mais erros”. À medida que eu ia lendo, frase a frase, as crianças referiam os erros que encontravam e, se não encontrassem, eu dizia “esta frase tem *x* erros”, para que as crianças focassem a atenção em palavras que poderiam estar erradas. Também nesta leitura fomos corrigindo palavras repetidas ou mal usadas, como, por exemplo na frase “Para o historiador para pesquisar precisa de jornais, livros, diários, cartas.”, tendo as crianças concluído a necessidade da eliminação do segundo 'para'. Aplicámos corretamente conetores, como na frase “Ele trabalha com o martelo o alicate e a gaiola e o fato e uma máscara (...)”, em que as próprias crianças constatarem que “está sempre ‘e’”, pelo que a corrigimos, ficando “Ele trabalha com o martelo, o alicate, a gaiola, o fato e a máscara (...)”.

Toda esta atividade foi desgastante para as crianças, pois tivemos de ler palavra a palavra com muita atenção (para detetar erros ortográficos) e frase a frase (para aplicar conetores e alterar palavras repetidas). Contudo, considero que foi muito importante para que tomassem consciência daquilo que escreveram e da forma como o fizeram, pois aperceberam-se de erros que não acreditavam ter sido elas a cometer, rindo-se até dos próprios erros, como, por exemplo, o grupo que escreveu “corabola” em vez de “colabora”, ou o que escreveu “porenseipo” ao invés de “por exemplo”, palavra que as crianças nem conseguiram identificar.

Cumprido o primeiro objetivo da revisão, passámos de seguida para a revisão dos aspetos macrotextuais, em que a tarefa consistiu na organização da informação textual, mais concretamente no agrupamento das profissões por parágrafos. Como já referi acima, utilizei o texto do ‘garimpeiro’ como exemplo, dado que as frases estavam agrupadas apenas num parágrafo, além de estar textualmente muito bem conseguido, com conetores e anáforas bem usados. Expliquei que “quando mudamos de parágrafo significa que mudamos de assunto”, e perguntei: “quando estamos sempre a falar da mesma profissão, será que não é um único tema que tem de estar no mesmo parágrafo? Vamos ver como está organizada a informação sobre o garimpeiro”. Posto isto, as crianças concordaram e concluíram que o texto só podia ter oito parágrafos, pelo que voltámos ao texto em revisão e começámos então a agrupar as frases em retângulos coloridos, que representavam os parágrafos que queríamos obter. Para isso, e enquanto as crianças faziam esta marcação no seu exemplar, eu fiz o mesmo no quadro interativo, de modo a que não houvesse dúvidas. No exemplo abaixo digitalizado (figura 15), são também visíveis as correções realizadas pela própria criança, na sua folha:

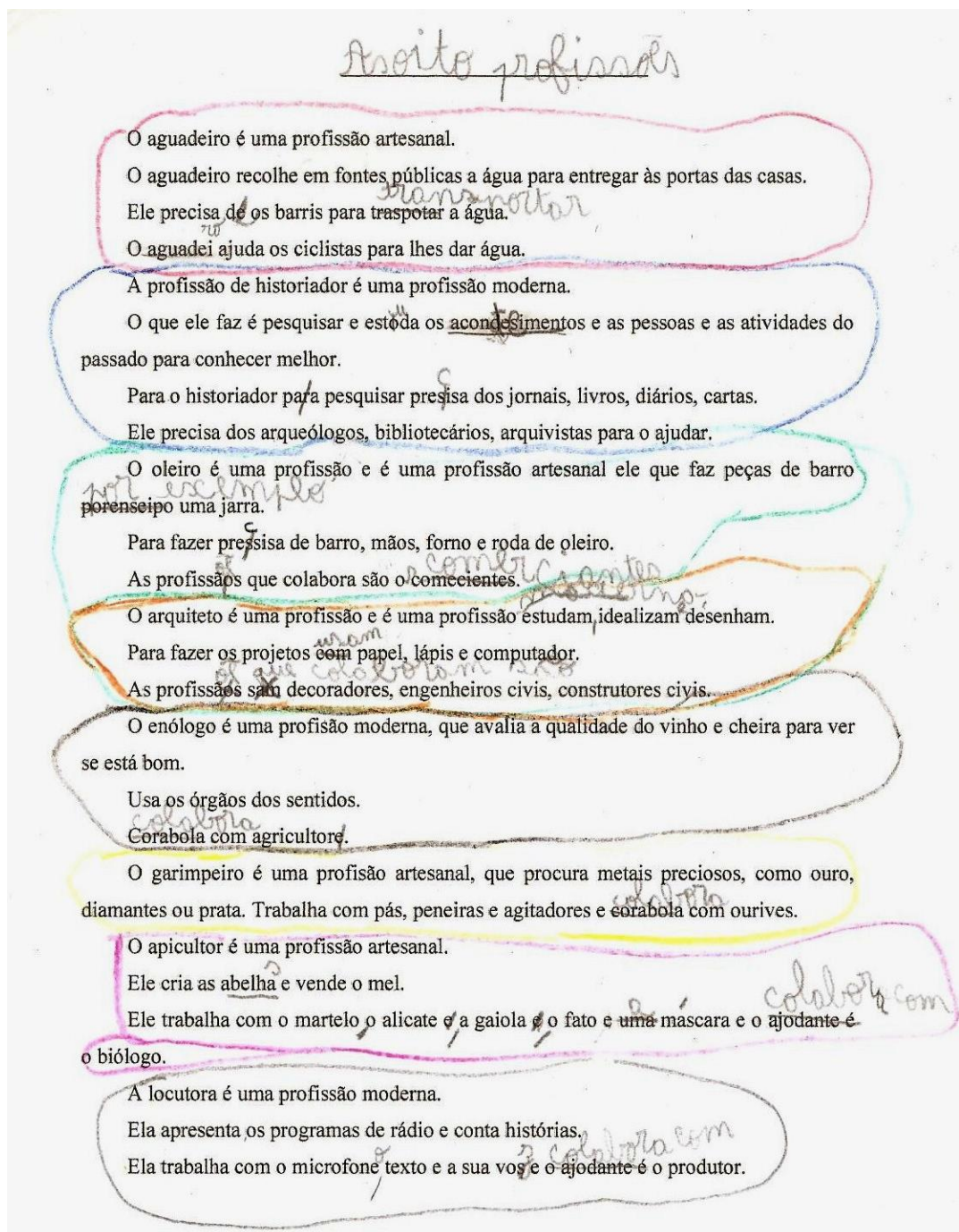


Figura 15. Exemplo de um dos textos revistos pelas crianças

Corrigidos os erros e agrupada a informação por parágrafos, questionei as crianças sobre como poderíamos organizar a referência às oito profissões, adiantando que talvez as pudessemos dividir por dois grupos, ao que a A15, lendo o texto disse: “Pomos o aguadeiro num grupo e o historiador noutro. Depois pomos o oleiro no aguadeiro, o arquiteto no historiador, o enólogo no aguadeiro, o garimpeiro no historiador, o apicultor no aguadeiro e a locutora no historiador.”, limitando-se a distribuí-las pelos dois grupos conforme a ordem com

que apareciam no texto. Como fui registando no quadro o que a A15 referia, disse às crianças para lerem a primeira frase que aparecia sobre cada profissão (que dizia se era artesanal ou moderna), e a A15 concluiu logo que “há o grupo das artesanais e o das modernas!”. “Então está certo?”, perguntei, e as crianças aperceberam-se de que apenas o enólogo e o garimpeiro estavam trocados, isto é, o enólogo estava no grupo das profissões artesanais e o garimpeiro no das profissões modernas, pelo que corrigimos e ficaram formados os dois grandes grupos que iriam estruturar o texto final. Aqui fica clarificado o motivo de termos escolhido quatro profissões artesanais e quatro modernas para a atividade de pesquisa, sendo uma forma de proporcionar às crianças um ‘problema’ de escrita que implicasse organização da informação no texto final.

Estando então claro que o texto iria ser organizado em duas partes, faltava decidir qual seria registada primeiro, ao que a resposta foi unânime: “as artesanais” (als.), “Porque são as que existem há mais tempo” (A17), logo apareceriam em primeiro lugar no nosso texto.

Realizada esta tarefa, faltava-nos apenas uma coisa: “será que a professora Isabel, quando vier e lhe mostrarmos este texto, vai saber sobre o que fala?” (a professora não tinha assistido à realização da atividade por motivo de doença). As crianças não chegaram à conclusão de que teríamos de fazer uma introdução ao texto, pelo que explicitiei que os textos precisam de um parágrafo, no início, chamado 'introdução', que indica ao leitor aquilo de que fala o texto, e, em conjunto, construímos esse parágrafo - *“Neste texto vamos falar sobre oito profissões. Temos dois grupos: as profissões artesanais e as modernas. Sobre cada profissão indicamos o seu nome, o que faz, os instrumentos com que trabalha e as profissões com que colabora”*.

Organizado o texto e escrita a introdução, faltava o parágrafo final. Sugeri que o deveríamos aproveitar para explicar como tínhamos feito para descobrir todas as informações e para explicitar a opinião dos alunos sobre todo o trabalho realizado. Assim, de uma discussão em conjunto resultou a seguinte conclusão: *“Para aprendermos tudo isto, fizemos um trabalho em grupo, tínhamos dois textos sobre duas profissões e escrevemos sobre elas. Também descobrimos o significado de palavras novas, indo ao dicionário e descobrindo a partir da própria palavra. Esta atividade foi espetacular porque aprendemos muito sobre as profissões”*.

Como nos diz Pereira (2008), “(...) a discussão a jusante da escrita permite uma consciencialização cada vez mais acentuada do acto de escrita com tudo o que este comporta. Os resultados alcançados em alguns estudos que se debruçam sobre a aprendizagem da escrita em cooperação levam a considerar que a evolução dos processos individuais de revisão textual,

por exemplo, beneficia da evolução dos comentários dos colegas de turma” (p.32). Através da tarefa de revisão colaborativa dos textos, verifiquei a adequação desta afirmação.

Finalizada a textualização e a revisão do texto (ver anexo A), será que nos faltava alguma coisa? As crianças referiram logo que tínhamos que escolher um título e escrever, no final, a identificação do autor do texto (turma 22). Na escolha do título, foram dadas várias hipóteses e registadas no quadro, seguindo-se uma votação e sendo eleito, por maioria de votos, o título “As oito profissões”.

O conhecimento que as crianças revelaram no que diz respeito a alguns elementos textuais, nomeadamente a identificação do autor e a escolha de um título que se relacione com o conteúdo do texto, é fruto do trabalho de escrita coletiva de textos desde o início do ano letivo, sob a orientação da professora titular, na aula de português. No entanto, como creio que se tornou visível, havia ainda grande desconhecimento por parte das crianças relativamente ao processo de escrita e a outros elementos textuais, como a introdução e a conclusão, pelo que pude confirmar que o desenvolvimento do meu projeto se revelava pertinente naquele contexto.

3. Segunda atividade: Profissões dos pais e dos avós e profissões 'futuras' dos alunos da turma

No 2.º trimestre, a primeira atividade dedicada ao projeto em desenvolvimento foi realizada também em três sessões, tendo como principal objetivo a recolha de informação sobre as profissões mais características dos pais e dos avós dos alunos assim como sobre as profissões idealizadas para o seu futuro, através da realização e leitura de questionários e de gráficos e da escrita de um texto resultante dessa pesquisa.

Apresento no esquema abaixo (figura 16) a estrutura de toda a atividade, referindo as principais tarefas realizadas em cada sessão.

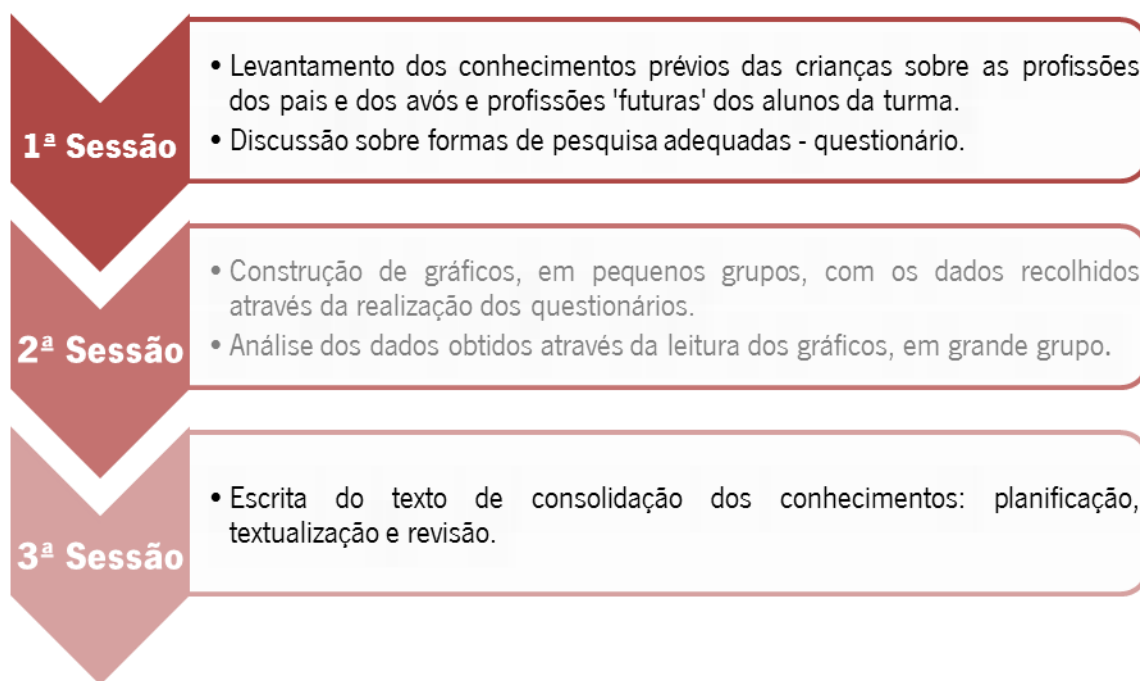


Figura 16. Esquema da segunda atividade

3.1. A atividade: situar o processo de escrita de texto

A primeira sessão começou com o relembrar da atividade anteriormente realizada e a releitura do texto *“As oito profissões”*, momento em que pedimos às crianças que relatassem todo o processo utilizado na recolha e organização da informação: “escrevemos numa folha o que falava o texto” (AI15), “apresentámos a pesquisa que fizemos” (AI15), “fomos pesquisar imagens das profissões na internet” (AI23), cada grupo escreveu um texto sobre cada uma das duas profissões que estudou e depois “fizemos um grande onde tinha o que faziam, com o que trabalhavam, com quem colaboravam” (AI7), “e tinha todas as profissões” (AI15), primeiro as “artesaniais” e depois “as modernas” (AI7). Foi necessário uma grande intervenção da nossa parte para conduzir as crianças na recordação de tudo o que tinham feito, mas foi um esforço necessário para re-situar o projeto e assim dar início a uma nova atividade.

De seguida, questionámos as crianças sobre se sabiam quais eram as profissões mais frequentes entre os seus pais e avós, introduzindo assim o assunto da atividade a realizar, e as hipóteses dadas pelas crianças (figura 17) foram registadas no quadro, para que mais tarde pudessemos compará-las com os resultados obtidos através da pesquisa que iríamos propor.

O que sabemos ou pensamos saber?

Pais – construtores civis, agricultores

Mães – amas, operadoras fabris, auxiliares de educação, cozinheiras

Avôs – operadores fabris, agricultores, madeireiros

Avós – operadoras fabris, costureiras

Figura 17. Registo dos conhecimentos prévios das crianças

A partir destas concepções e do diálogo que se realizou, pudemos concluir que havia muitas dúvidas sobre se as hipóteses estariam corretas e não havia consenso sobre qual a profissão mais comum entre os grupos dos pais, das mães, dos avós (homens) e das avós. Foi então assim criado o momento para o lançamento de uma nova questão: “Então, já que temos tantas dúvidas, o que poderemos fazer para descobrir ou confirmar se o que pensamos está correto?”, surgindo várias soluções evidenciadas no diálogo abaixo:

Al15 - “Vamos à Internet.”

Prof. - “E será que na internet podemos descobrir a profissão mais comum entre os vossos pais? Pesquisamos como?”

Al21 - “Não, porque há muitas turmas da sala 7 em todo o mundo.”

Al16 - “Vemos no dicionário.”

Al3 - “Não, porque lá só encontramos o significado de palavras.”

Al9 - “Perguntamos aos meninos.”

(Questionámos duas crianças sobre que profissão tinha o seu avô e a sua avó e elas não sabiam, pelo que o Diogo concluiu:)

Al7 - “Não, porque alguns meninos não sabem algumas profissões.”

Al3 - “Perguntamos aos pais e aos avós!”

Prof. - “Como vamos perguntar?”

Al21 - “Quando chegarmos a casa.”

Al22 - “Mas esquecemo-nos.”

Al15 - “Escrevemos!”

Al14 - “Escrevemos onde? Pode ser no caderno de casa.”

(Diálogo no dia 10/01/2013, retirado do meu diário reflexivo)

Creio que é evidente que, neste diálogo, as crianças mobilizaram conhecimentos aprendidos na atividade anterior relativamente a processos de construção de conhecimento, quando referiram que poderíamos utilizar o dicionário ou a internet para descobrirmos quais as

profissões mais comuns entre os pais, os avós e os alunos da turma. Foi, por isso, significativo ouvir as crianças a referir essas formas de aprender. No entanto e tal como pretendíamos, neste caso estes recursos não nos ajudariam, e foi muito interessante observar que as próprias crianças se apercebem disso, através da conversa em grande grupo, demonstrando capacidade de pensarem sobre os processos de construção de conhecimento, encontrando limitações e procurando formas alternativas e mais adequadas de pesquisa de informação.

Chegados à conclusão de que teríamos que perguntar aos pais e aos avós as suas profissões e que, para não nos esquecermos, precisávamos de escrever, lembrámos que o avô do A17 trabalhava num jornal, no qual, para conhecer melhor as pessoas, se realizam entrevistas. Mas nós não precisávamos de fazer uma entrevista porque apenas queríamos saber a profissão das pessoas, era apenas uma pergunta e, para isso, podíamos fazer um “questionário”, dissemos às crianças. O A19 perguntou logo “o que é isso?”. Ajudámos então as crianças a pensar (construímos o 'andaime'), recordando as estratégias trabalhadas na atividade anterior para descobrir o significado de vocábulos novos: “qual será a origem da palavra questionário?”, e a resposta, por várias crianças, foi rápida: “dicionário!”. Fizemos então uma nova questão, “o que é questionar? vem de que palavra?”, ao que o A14 referiu ser “questão, e questão é uma pergunta, por isso questionar significa perguntar”. Mais uma vez vemos os conhecimentos construídos anteriormente a serem aplicados/mobilizados noutras tarefas, demonstrando frutos resultantes do desenvolvimento do nosso projeto e, desse modo, a pertinência do mesmo.

De seguida, apresentámos os questionários que tínhamos construído para que estivessem prontos a ser preenchidos pelas crianças nesse mesmo dia, como trabalho de casa (figura 18). Estou certa de que a construção dos questionários pelas crianças seria uma tarefa acolhida de bom grado e de eventual fácil realização, com a vantagem de as fazer pensar sobre as questões que lá deveriam constar, tendo em conta o objetivo da pesquisa. No entanto, a decisão de já o levarmos preparado prendeu-se apenas com uma questão de gestão do (parco) tempo de que dispúnhamos. Assim, explicámos que os questionários seriam colados no caderno de casa para que ninguém se esquecesse de os realizar e explicámos que, no dia seguinte, íamos ver as respostas de cada um e, para isso, iríamos para a sala de TIC.

questionário

Qual a profissão...	Do teu pai?	<i>técnico superior</i>
	Da tua mãe?	<i>técnica superior</i>
Que profissão tinha ou ainda tem...	O teu avô paterno?	<i>motorista</i>
	A tua avó paterna?	<i>doméstica</i>
	O teu avô materno?	<i>agricultor</i>
	A tua avó materna?	<i>doméstica</i>
E tu, que profissão queres ter?		<i>professor</i>

Figura 18. Exemplo de um questionário preenchido por uma criança

Na segunda sessão, a tarefa consistiu então na organização e tratamento dos dados recolhidos através da construção de gráficos de barras. Este é, na verdade, um conteúdo de matemática para os 1.º e 2.º anos de escolaridade e já tinha sido explorado com estas crianças noutra atividade extra projeto por nós orientada. Antes de passar à explicação da tarefa, importa pois referir que foi possível articular diferentes áreas numa mesma atividade, indo ao encontro do que nos diz, especificamente, o Programa de Matemática do Ensino Básico (2007), quando refere que

“Há muitas situações do dia-a-dia e da vida familiar ou escolar dos alunos que podem suscitar questões interessantes para serem trabalhadas neste nível de ensino no âmbito da organização e tratamento de dados. A abordagem de vários conceitos deste tema pode ser feita a partir de investigações tendo por base características dos alunos da turma (...). A realização de investigações ou de projetos relacionados, nomeadamente, com o Estudo do Meio, também pode suscitar questões com interesse implicando a organização e tratamento de dados.” (p.26).

Para além da matemática e do estudo do meio, também o trabalho situado de língua portuguesa usando a tecnologia de informação e comunicação estiveram presente nesta atividade, nomeadamente na construção de gráficos, na leitura e na escrita presentes nas várias fases, desde a realização dos questionários, à leitura dos dados e à escrita do texto final, no qual ficou registado todo o conhecimento construído.

Para dar início à segunda sessão, perguntámos às crianças se tinham alguma ideia sobre como poderíamos organizar os dados recolhidos através dos questionários e, não obtendo

resposta, lembrámos uma tarefa efetuada aquando uma votação sobre a cor preferida pela maioria dos alunos da turma, que eles se lembravam ser azul “porque era a barra maior do gráfico”, afirmou um aluno. Explicámos então que também iríamos realizar gráficos para tratar os dados recolhidos sobre as profissões dos pais e dos avós, resultando em quatro: pai, mãe, avô e avó, e que, em cada um, poderíamos ficar a saber qual era a mais comum identificando a profissão que tivesse a barra maior. Antes de irmos para a sala de TIC, demonstrámos o trabalho que as crianças iriam realizar através da construção do gráfico relativo às profissões que as crianças gostariam de ter. Usámos o quadro interativo, introduzindo os dados relativos à profissão almejada por cada criança, dita por elas, registando o número de crianças que a escolheram (representado no quadro abaixo).

Mecânico	1
Cabeleireira	1
Futebolista	3
Padre	1
Jardineiro	1
Professor	3
Costureira	1
Mágico	1
Veterinário	1
Médico	2
Polícia	1

Quadro 3. Registo da contagem das profissões que as crianças aspiram ser

À medida que os dados eram registados, as barras do gráfico surgiam automaticamente, pelo que, quando todos os dados foram introduzidos, o gráfico ficou completo.

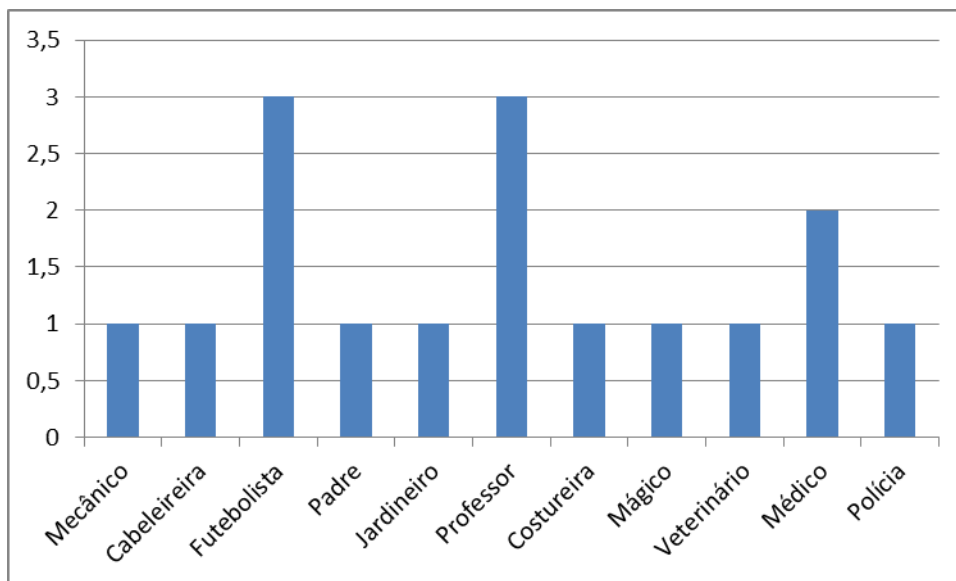


Gráfico 1. Profissões que as crianças aspiram ser

Este processo foi bastante fácil e aliciante para as crianças, já que a única experiência que tinham tido da construção de gráficos era manual, em papel quadriculado.

Depois de termos dado a indicação do procedimento a seguir (cada grupo de crianças ia para um computador introduzir os dados relativos a um dos gráficos e, posteriormente, trocava de computador, de modo a inserir dados em todos os quatro gráficos), dirigimo-nos para a sala de TIC. Penso que o facto de termos combinado tudo anteriormente na sala de aula foi vantajoso, na medida em que cada grupo (e, conseqüentemente, todas as crianças) sabia o que tinha que fazer e podia gerir as tarefas de modo autónomo (figura 19), isto é, uns grupos decidiram que, em cada computador (cada gráfico), apenas uma criança escrevia os dados, de forma rotativa (como eram 4 gráficos e 4 crianças adequava-se perfeitamente), enquanto outros preferiram que cada criança introduzisse os seus dados em cada gráfico.



Figura 19. Grupo a registar os seus dados

Concluídos os quatro gráficos (ver anexo B), discutimos os resultados em grande grupo. Para isso, começámos pela análise dos gráficos dos pais e das mães, pois tinham menos informação (relativa a 16 pessoas, enquanto os gráficos dos avós continham a informação de 32 pessoas) e, em cada um deles, vimos qual a profissão mais frequente e a menos frequente. Gerou-se uma verdadeira discussão, porque não havia apenas uma mas várias profissões mais comuns e várias com apenas uma pessoa, pelo que as crianças concluíram que não era possível afirmar qual era a profissão menos comum em nenhum dos gráficos e que, no dos pais e no das mães, também não conseguíamos definir a mais típica.

Passando, de seguida, para os gráficos relativos às profissões dos avós e das avós, a primeira questão foi a de saber se os dados estavam corretos, isto é, “quantas profissões têm que estar assinaladas em cada gráfico, no total?”, ao que as crianças disseram 32, “porque somos 16 e cada um tem 2 avós e 2 avôs”. Assim, verificámos que tanto num como noutro gráfico havia falha de informação pois não estavam 32 profissões, pelo que todas as crianças tiveram que dizer novamente os seus dados para podermos confirmar e corrigir. Depois, passámos então à análise dos gráficos, tendo as crianças concluído que a profissão mais comum entre as avós era a de doméstica, com 24 avós, e entre os avós (homens), a de agricultor, com 12. Tal como nos gráficos dos pais e mães, não foi possível definir a profissão menos comum pois havia várias com apenas uma pessoa a exercê-la. Através desta conversa/discussão, sentimos que a maioria das crianças entendia facilmente a leitura dos gráficos, que é bastante simples pelo facto de se observarem os dados através da altura das barras.

3.2. A escrita do texto

A última sessão, decorrida três dias depois da construção dos gráficos, foi dedicada à escrita do texto no qual foram registadas as conclusões retiradas da pesquisa efetuada. Desta vez, o processo de escrita foi realizado de forma diferente: foi realizado, na íntegra, em grande grupo. Desta forma, adotando uma estratégia diferente da seguida na atividade anterior, pude acompanhar todas as crianças de forma mais aprofundada, construindo os andaimes para a mobilização e aplicação das aprendizagens sobre o processo de escrita realizado na atividade anterior.

Assim, como a textualização foi feita três dias depois da realização dos gráficos, começámos por revê-los e lembrar todo o trabalho realizado. De seguida, de forma a mobilizar conhecimentos construídos anteriormente quanto às funções da escrita, lembrámos o texto

sobre as oito profissões, e o motivo que nos levou a escrevê-lo: ficarmos com o registro do trabalho efetuado e das informações que conseguimos obter. Estava então na altura de escrevermos um novo texto, pois tínhamos descoberto novos conhecimentos e era necessário registá-los. Orientei um diálogo sobre o que deveríamos escrever primeiro e lembrei o conceito de introdução, “primeiro temos que explicar porque estamos a escrever este texto e sobre o que vamos falar”, ao que a AI15, recordando a introdução que tínhamos escrito no texto anterior, sugeriu escrever “Neste texto vamos falar sobre as profissões mais comuns dos nossos pais e avós.”, que estava correto mas incompleto, pois ainda faltava dizer que “Também vamos falar das profissões que queremos ter quando formos grandes.”, sugerido por outro aluno.

Registada a introdução, combinámos sobre como iríamos organizar o nosso texto: “temos que falar sobre o quê?” - “profissões mais comuns entre os nossos pais”, “profissões mais comuns entre os nossos avós” e “as profissões que os meninos da sala querem ter”, disseram as crianças. Todas estas respostas foram registadas no quadro e, a partir delas, tínhamos que decidir a ordem de apresentação das mesmas, que foi decidida por unanimidade, a partir da sugestão do AI7: “falamos primeiro dos avós, que são os mais antigos, depois dos pais e depois das nossas profissões”. Desta forma, realizámos a planificação do texto de forma oral, recordando os elementos macro-textuais de introdução, desenvolvimento e conclusão, decidindo colaborativamente como organizar a informação.

O texto foi sendo construído a partir das sugestões das crianças, registado por mim no computador (projetado no quadro interativo), e pelas crianças, nos cadernos. À medida que a textualização ia decorrendo, as crianças iam fazendo algumas correções às sugestões umas das outras, por exemplo, “já usámos muitas vezes a palavra profissões” (AI14) ou “temos que usar outra palavra para 'comum'” (AI7), dando também a solução para encontrarmos sinónimos: “vemos sinónimos no computador se clicarmos no botão direito do rato” (AI15), indo ao encontro do que nos diz Pereira (2010), no âmbito do PNEP, quando refere que a textualização implica “a redação do texto segundo o plano previamente elaborado, selecionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto” (p.89).

Depois de termos escrito tudo o que tínhamos descoberto com as pesquisas e elaboração de gráficos, faltava escrever a conclusão, em que “temos que explicar como fizemos e o que achámos deste trabalho”, explicou o AI14. Finalizámos o texto já com as crianças a perguntarem se “falta muito?” ou a afirmarem “este texto é mesmo grande, a minha mãe nem vai acreditar que fomos nós que o escrevemos!”, cansadas mas orgulhosas por terem escrito

um texto tão completo no seu caderno. Algo de que nunca se esquecem é o registo do autor (*turma 22*) no final do texto e a escolha do título mais votado, como disse o AI12, “podemos votar no que mais gostarmos, como da outra vez?”. As crianças que quiseram fizeram as suas propostas e, desta vez, a escolha do título – “Passado, presente e futuro”, sugerido pela AI15 por eu ter falado, aquando da textualização, nestes conceitos -, foi muito fácil, com 14 de 16 votos possíveis.

Por fim, ainda no mesmo dia mas após o intervalo da manhã, lemos o texto em voz alta de modo a fazer uma breve revisão e corrigir palavras repetidas ou frases mal organizadas. A revisão deste texto (ver anexo C) foi bastante diferente da efetuada no texto sobre as oito profissões, visto já não ter erros ortográficos, por ter sido escrito com o meu apoio, e terem sido efetuadas correções das palavras repetidas ou frases mal organizadas aquando a textualização, pelas crianças, como já referi acima. Por outro lado, a revisão do texto permitiu recomeçar o trabalho de confrontação dos conhecimentos construídos com os que as crianças detinham, antes do início da atividade. O registo desses conhecimentos prévios foi projetado no quadro interativo, e as crianças constatarem os seus 'erros', na medida em que algumas das profissões presentes nos gráficos não foram sequer mencionadas pelas crianças, ou seja, concluíram que com esta pesquisa aprenderam muitas coisas que não sabiam e esta confrontação lhes permitiu aperceber-se/tomar consciência disso.

Este momento possibilitou-nos também levar as crianças a pensarem nas diferenças existentes entre as profissões do passado, do presente e do futuro, e nas poucas semelhanças que existem entre elas, assim como as diferenças entre as profissões das mulheres (mães e avós) e as dos homens (pais e 'avôs'), apesar de não ter sido efetuado um profundo debate sobre estes temas nem isso ter ficado registado no texto.

Depois da realização da autoavaliação, terminámos a segunda atividade no dia 15 de janeiro de 2013, após três sessões onde continuámos um trabalho de construção de conhecimento usando a leitura e a escrita como ferramentas de aprendizagem.

4. Última atividade: Profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso

Esta foi a última atividade de pesquisa realizada no âmbito do projeto em desenvolvimento. Foi bastante extensa, constituída por oito sessões, com o objetivo geral de recolher informação sobre a profissão de ourives através da preparação e realização de uma visita de estudo e de uma entrevista.

De seguida apresento um esquema organizativo de toda a atividade (figura 20).

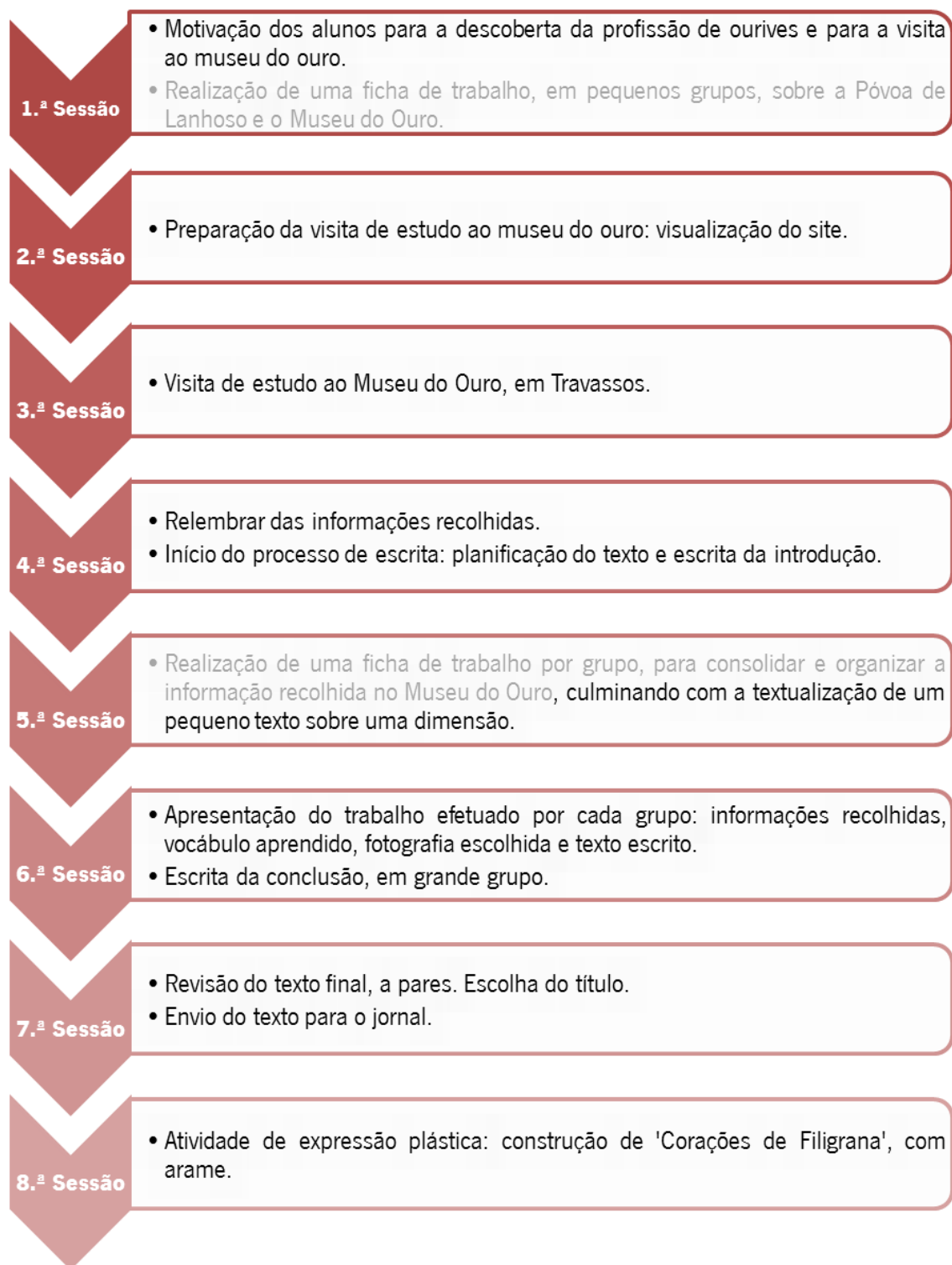


Figura 20. Esquema da última atividade

4.1. Preparação e realização da visita de estudo ao Museu do Ouro: pesquisa de informação

A primeira sessão, realizada no dia 24 de janeiro de 2013, foi dedicada à motivação dos alunos para a descoberta da profissão de ourives e para a visita ao museu do ouro. Começámos pela atualização da tabela construída nas atividades anteriores, passando as profissões que já

conhecíamos para a coluna respetiva, deparando-nos com a profissão de ourives como uma das profissões ainda desconhecida. Assim, focámos a atenção das crianças para esta profissão e questionámo-las sobre o que pensavam saber sobre a mesma: “ourives é da família de ouro” (AI9), “o ourives ajuda o garimpeiro” (AI9), “vende o ouro que o garimpeiro apanha” (AI23).

De seguida, de forma a contextualizar a importância da profissão de ourives na Póvoa de Lanhoso, mostrámos às crianças a foto de uma rotunda situada à entrada da vila, denominada a “Rotunda do Ouro”, despoletando a curiosidade sobre a relação entre a Póvoa de Lanhoso, o ouro e a profissão de ourives. Aquando a visualização da imagem, surgiu o seguinte diálogo:

AI23 – “É uma rotunda, quer dizer que chegamos à Póvoa.”

Prof - “E por que diz ‘terra do ouro’ e tem as bolas de ouro?”

AI15 – “O ouro é importante na Póvoa de Lanhoso.”

Prof – “Porquê? Sabemos?”

AI14 – “Não, temos que procurar.”

(Diálogo no dia 24/01/2013, retirado do meu diário reflexivo)

Para ajudarmos as crianças a descobrirem a relação existente entre a Póvoa de Lanhoso, o ouro e a profissão de ourives, preparámos uma ficha de trabalho (ver anexo D) com um texto sobre o trabalho do ouro na Póvoa de Lanhoso, a freguesia onde esse trabalho é mais tradicional e onde existe o museu do ouro, e as coisas que lá se podem descobrir. O texto foi escrito por mim e pela Helena, focando os aspetos referidos acima, que nos pareceram pertinentes para o objetivo pedagógico que tínhamos. Junto ao texto estava também um mapa do concelho, onde as crianças poderiam ver a freguesia da sua escola, a da sua residência e aquela onde se situava o museu do ouro, bem como uma imagem do brasão do concelho, onde podemos observar quatro corações de filigrana, símbolos da importância do ouro na Póvoa de Lanhoso.

O texto foi lido em conjunto, sob orientação da Helena e, posteriormente discutimos sobre as imagens e o porquê de elas estarem junto àquele texto. A ficha foi realizada a pares, continuando o trabalho colaborativo que esteve presente em todas as atividades do projeto, e continha perguntas relacionadas com o museu do ouro, visto um dos objetivos desta atividade ser o despoletar do interesse em fazer uma visita de estudo a esse local para procurar informações sobre o ourives.

No final, corrigimos a ficha em grande grupo e voltámos a questionar as crianças sobre o que sabíamos sobre a profissão de ourives, agora que já tínhamos lido um texto, e as

respostas foram diferentes. Fizemos uma tabela que se mostrou bastante elucidativa (figura 21), e a partir da qual as crianças se puderam aperceber de que ainda havia mais a descobrir, pois o texto deu-nos a conhecer o Museu do Ouro como um local onde encontraríamos muita informação.

Antes de ler o texto	Depois de ler o texto
Ajuda o garimpeiro. (AI9) Vende o ouro que o garimpeiro apanhou. (AI23) Ourives é da família de ouro. (AI9)	É a profissão mais tradicional da Póvoa de Lanhoso. (AI7) Transforma o ouro em bonitas peças de ourivesaria. (AI14) É em Travassos que encontramos mais ourives. (AI7) Também podemos encontrar o Museu do Ouro. (AI23)

Figura 21. Registo dos conhecimentos das crianças sobre o ourives, antes e após a leitura de um texto

Assim, a partir da sugestão da AI4 de que poderíamos procurar mais informação “no museu do ouro”, voltámos a uma das perguntas da ficha onde tínhamos registado quatro aspetos que o texto referia sobre a informação que se poderia encontrar no museu do ouro. O facto de termos sido nós a escrever o texto e a construir a ficha de trabalho permitiu-nos orientar os temas de pesquisa para quatro assuntos centrais a atribuir aos grupos de trabalho, para que a pesquisa fosse distribuída por todos os grupos, contribuindo todos para uma aprendizagem comum.

Ficando estabelecido que tentaríamos tudo para conseguirmos realizar a visita ao Museu do Ouro, a sessão seguinte foi dedicada à preparação da mesma. Por isso, começou com o levantamento das conceções das crianças sobre o que é um museu: “é um museu que tem peças raras” (AI3), “tem coisas antigas” (AI15), “tipo o museu dos dinossauros, tem ossos de dinossauros” (AI14), “é uma casa onde há trabalho: de procurar coisas antigas” (AI7), “tem exposições” (AI21). Partindo daqui, e de forma a confirmarmos se os conhecimentos das crianças correspondiam à realidade, acedemos ao site do Museu do Ouro, na internet, onde encontrámos a planta com as imagens e definições dos espaços que lá poderíamos visitar (figura 22). Em conjunto, e por se tratarem de definições um pouco complexas, fizemos uma leitura em voz alta de cada uma delas e retirámos as informações mais importantes sobre cada espaço a visitar: receção, oficina, sala do ouro e sala de exposições. Este registo foi efetuado no quadro, por mim, e nos cadernos, por cada uma das crianças (figura 23), contribuindo para manter a sua atenção no que estávamos a fazer e facilitar a compreensão dos conteúdos, já que ao

escrevermos por outras palavras aquilo que líamos permitia uma organização dos conhecimentos na cabeça das crianças.



Figura 22. Exemplo de uma das definições encontradas no site do Museu do Ouro

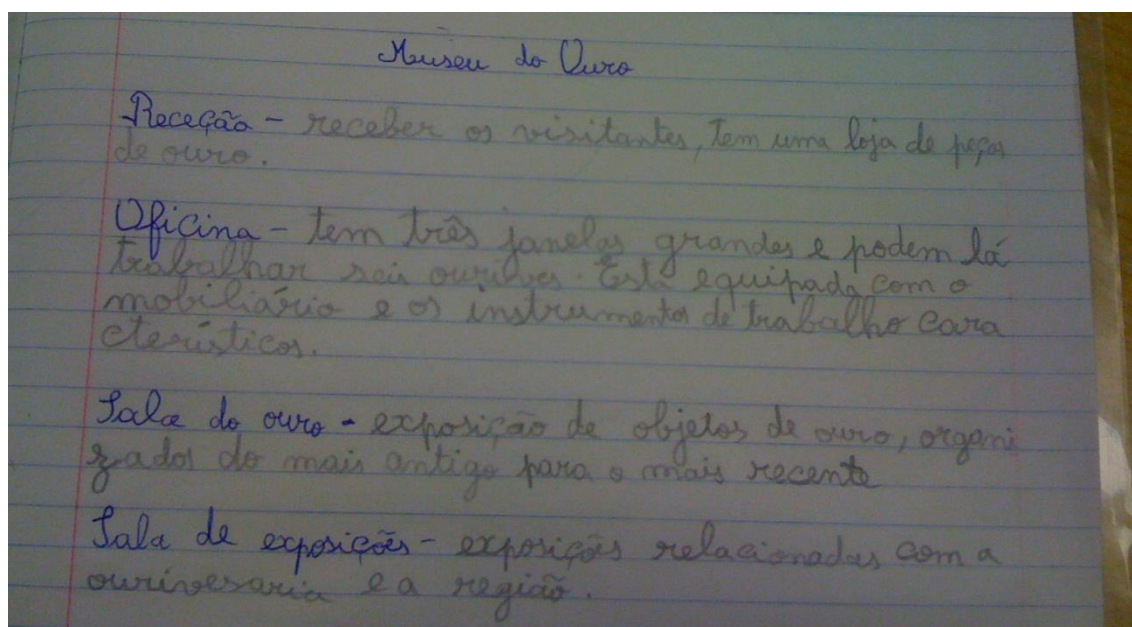


Figura 23. Exemplo de um dos cadernos das crianças com o resumo realizado a partir das definições do site

Num segundo momento, as crianças organizaram-se nos grupos de trabalho, escrevemos no quadro os temas a estudar e demos um tempo curto para discutirem em grupo sobre o tema que queriam escolher, de entre os seguintes: 'a história do ouro', 'o ouro na vida das pessoas', 'as características de uma oficina e os instrumentos de trabalho' e 'o processo de transformação de ouro'. Distribuímos uma folha de registo a cada criança, em branco, onde escreveram o tema que iriam explorar e, depois, as tarefas que todos teriam (escritas também no quadro): procurar textos e imagens sobre o tema e, quando encontrassem, procurar uma professora que lhes emprestaria a máquina para fotografar. Explicámos às crianças que a visita iria ser guiada por uma pessoa que exercia a profissão de ourives e, por isso, devíamos

aproveitar essa oportunidade para lhe colocar questões, fazer uma entrevista. A AI15 referiu logo que poderíamos fazer a entrevista que aparece no manual de Estudo do Meio, proposta que foi aceite mas à qual sugerimos que se juntassem outras questões, relativas aos temas de cada grupo. Para isso, iriam conversar e escolher algumas questões que achassem pertinentes. Este trabalho teve de ser acompanhado por mim e pela Helena, de forma a levarmos as crianças a pensarem em perguntas que nos ajudariam a obter informações úteis. No entanto, alguns dos grupos conseguiram sugerir coisas diferentes das que tínhamos pensado, o que também demonstrou o envolvimento e a capacidade das crianças de pensarem no trabalho que estavam a realizar e em questões pertinentes para a pesquisa.

Ainda no que diz respeito à preparação da visita, combinámos quem iria falar com a pessoa que nos recebesse para explicar o motivo da nossa ida ao Museu e pedir para responder às perguntas da entrevista que tínhamos preparado. Posto isto, construímos em conjunto o discurso que o AI9 iria dizer, que ele registou na sua folha para estudar em casa para assim, aquando a visita, ter uma cábula em que se poderia apoiar em caso de esquecimento.

A visita ao Museu do Ouro foi realizada no dia 4 de fevereiro de 2013, de manhã. Quando lá chegámos fomos recebidos pelo dono do Museu, um ourives reformado, que logo nos levou para a sala de exposições, onde estavam objetos e textos sobre os diversos temas que as crianças iriam estudar. Aí, após uma breve contextualização da história do concelho e da presença do ouro na freguesia desde antigamente, feita pelo ourives, as crianças fizeram-lhe a entrevista e registaram as respostas. Apesar de termos programado que as crianças iriam ver os textos expostos e tentar encontrar os que se relacionavam com o seu tema de estudo, o senhor ourives disse logo que tal não valeria a pena pois eram textos complicados para crianças daquela idade conseguirem compreender. Assim, decidimos fotografar cada um deles para podermos reformulá-los e preparar uma tarefa específica.

De seguida, visitámos a oficina dos ourives, onde as crianças observaram as janelas amplas de vidro e as bancadas de trabalho sobre as quais tinham tomado conhecimento aquando a visualização do site. Foi neste espaço que o senhor ourives nos explicou o processo de transformação do ouro e os utensílios de trabalho utilizados. Por último dirigimo-nos à sala do ouro, onde estavam expostas várias peças organizadas por ordem cronológica e sobre as quais o senhor nos contou diversas histórias. Foi nestas duas salas que as crianças descobriram mais objetos para fotografar, pelo que vieram frequentemente pedir-nos a máquina para registar as imagens, mostrando-se uma tarefa motivadora.

Apesar de estarmos a desenvolver o projeto com apenas 16 dos 25 alunos da turma, a visita foi realizada com todas as crianças, ainda que apenas as 16 tenham participado nas duas sessões anteriores e em todas as posteriores. Este aspeto permitiu-nos verificar o nível de envolvimento das dezas seis crianças que estavam a desenvolver um projeto sobre profissões e processos de construção de conhecimento, que prepararam a visita de estudo e sabiam o que iam encontrar no Museu e as informações que iam procurar, contrariamente aos outros nove alunos, que estavam alheios ao trabalho que se estava a realizar e, apesar de serem distribuídos pelos grupos de trabalho na realização da visita, não faziam perguntas nem procuravam informações, já que não tinham sido preparados para isso. Após a visita, já na sala de aula, tivemos uma conversa com todos os alunos sobre a visita de estudo, onde recordámos os espaços que visitámos, a entrevista que fizemos, as fotografias que tirámos e tudo o que aprendemos com o senhor ourives. Esta conversa permitiu-nos perceber a importância de todo o trabalho realizado até à data da visita de estudo no âmbito do projeto, na medida em que se identificaram diferenças no nível de compreensão das novas aprendizagens pelos 16 alunos do projeto e os 9 que apenas participaram na visita. Estes últimos apenas captaram algumas informações que lhes tinham chamado a atenção, enquanto os 16 tomaram atenção a pequenos pormenores essenciais para a pesquisa relativa ao seu tema de estudo.

4.2. A escrita dos textos

Na sessão seguinte retomámos o assunto lembrando a profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso e a visita ao museu do ouro, com o objetivo de elucidar as crianças sobre a pertinência de escrevermos um texto com o registo dos conhecimentos adquiridos. Quando questionados sobre o que poderíamos fazer para não nos esquecermos de tudo o que tínhamos aprendido, a AI15 referiu “fazer um texto”, recordando o que fizéramos nas atividades anteriores e revelando conhecimento de uma das funcionalidades da linguagem escrita, que ajuda a organizar a informação na nossa cabeça, a estruturar o pensamento.

Íamos então escrever um texto, começando pela introdução, vocábulo que as crianças já utilizavam e conheciam como o primeiro parágrafo do texto, onde referimos os assuntos sobre os quais iremos falar. Para a escrita da introdução lembrámos o discurso feito pelo AI9 no início da visita ao museu do ouro, onde explicámos ao senhor ourives o motivo que nos fez ir lá, e as crianças foram dando ideias e discutindo sobre as melhores hipóteses, para o recuperarmos para a introdução, resultando no seguinte: “*No nosso projeto sobre as profissões, as professoras mostraram-nos várias imagens sobre a Póvoa de Lanhoso e descobrimos que é a*

terra do ouro. A profissão mais característica é a de ourives e é em Travassos que existem mais pessoas com este trabalho. Para descobrirmos isto, fizemos uma ficha e lemos um texto. Como queríamos descobrir mais coisas sobre este tema, fizemos uma visita de estudo ao Museu do Ouro". Para a escrita deste parágrafo foi necessário algum tempo, pois as crianças iam dando hipóteses, depois discutíamos sobre as que seriam mais pertinentes, escrevíamos, voltávamos a ler e por vezes alterávamos o que tínhamos escrito. Com este processo, realizado em conjunto, as crianças puderam aplicar conhecimentos adquiridos nas atividades anteriores sobre a escrita de textos, apercebendo-se também de que devemos ler sempre o que escrevemos, mais do que uma vez, de forma a corrigir e enriquecer o texto o melhor que conseguirmos.

Depois da introdução concluída, passámos à planificação do texto, onde teriam de constar as informações que descobríamos, organizadas pelos quatro temas de estudo. O A17 propôs que o primeiro tema do texto fosse a 'história do ouro e da vida dos ourives', "porque fala do passado", e depois abordáramos o 'processo de transformação do ouro', não porque houvesse alguma explicação, mas referiu-o apenas por ter sido o tema abordado pelo seu grupo. Assim, recordámos o dia da visita e a sequência dos momentos que aconteceram, definindo como critérios para organizar o texto a ordem com que os temas surgiram: começámos com uma conversa na sala de exposições com o senhor ourives, que nos contou um pouco sobre a 'história do ouro em Travassos e a vida dos ourives', dirigimo-nos para a 'oficina' do museu, onde o senhor ourives nos explicou a utilidade dos instrumentos para o 'processo de transformação do ouro' e, no final, visitámos a sala do ouro, onde estavam expostas peças de ourivesaria usadas pelas pessoas desde há muito tempo, descobrindo alguns aspetos sobre o 'papel do ouro na vida das pessoas'.

Combinada a organização do texto, explicámos às crianças que, na sessão seguinte, cada grupo iria realizar uma ficha de trabalho que as ajudaria a organizar a informação de forma a escreverem um pequeno texto sobre o tema que estudaram para, posteriormente, se juntarem os quatro pequenos textos e concluirmos o texto integral que enviáramos para o jornal.

Chegada então a sessão seguinte, organizámos as crianças nos grupos de quatro elementos para realizarem uma ficha de trabalho onde encontrariam dois textos (ver anexo E): um sobre o seu tema, adaptado a partir de textos expostos no museu, e outro com a entrevista que fizeram ao senhor ourives. Depois de uma leitura atenta, orientada pela Helena, os alunos responderam às questões da ficha de trabalho, que remetiam para os principais conhecimentos a reter sobre cada tema, de forma simples e sucinta, já que o objetivo do exercício era organizar

a informação (planificar, figura 24) para a escrita de um pequeno texto. Também em cada ficha havia uma tarefa que levava as crianças a conhecerem o significado de uma palavra nova, que teria que ser utilizada na escrita desse mesmo texto, dando sentido e significado ao vocábulo novo. A ficha terminava com a escrita do texto, que tinha já uma frase inicial a guiar as crianças para a forma de escrita (figura 25): uso da primeira pessoa do plural; este processo mostrou estar facilitado porque as informações a incluir estavam já organizadas nas tarefas anteriores, mas as crianças mostraram alguma dificuldade em construir frases com as mesmas, por exemplo com as informações presentes na ficha sobre as ‘situações da vida em que as mulheres usavam as peças’, as crianças não sabiam como construir uma frase que as incluísse. Posto isto, tivemos que intervir em certos grupos, para impulsionar o desenvolvimento da escrita.

Data: 5/02/2013

1. Lê os dois textos e completa apenas com a informação mais importante.

Pessoas	O papel do ouro na vida dessas pessoas
Pessoas ricas	Gostavam de mostrar a sua riqueza através da compra de objetos em ouro.
As pessoas mais pobres	Reserva de dinheiro para usar nos momentos difíceis, como em maus anos agrícolas ou em doenças inesperadas.

Situações da vida	Peças usadas pelas mulheres
Trabalho do campo, ida à fonte	usavam sempre um brinco de ouro e por vezes um colar de ouro.
Em dias de festas como casamentos e nomeações	Todas as peças de ouro

Figura 24. Planificação do pequeno texto, inserido num exercício da ficha de trabalho

Data: 5/22/2013

4. Com a ajuda das informações que retiraste dos textos e organizaste na ficha de trabalho, completa a seguinte parte do texto. Não te esqueças de usar as palavras novas que aprendeste!

Com a visita ao museu e a conversa com o ourives, descobrimos que o ouro ocupava diferentes papéis na vida das pessoas ricas e das pobres. ...

As pessoas ricas gostavam de mostrar a sua riqueza através da compra de objetos em ouro. O ouro para as pessoas mais pobres era uma reserva de dinheiro para usar nos momentos difíceis como em mais anos agrícolas ou em doenças inesperadas.

As mulheres quando iam à fonte ou ao campo usavam brincos e colares. Em dias de festas as pessoas usavam todas as suas peças de ouro.

As pessoas mais pobres recebiam o ouro por herança ou vendiam o dinheiro para comprar o ouro.

Figura 25. Textualização de um dos pequenos textos, por um dos grupos de trabalho

No geral, e apesar das dificuldades, o resultado foi bom, dado o apoio que demos às crianças, mas o facto de nem tudo estar escrito da forma mais correta também foi importante para o momento da revisão, em grande grupo, de que falarei adiante. À medida que cada grupo ia terminando a escrita do texto, dirigia-se ao computador para a escolha de uma fotografia tirada aquando a visita ao museu do ouro e que refletisse melhor o seu tema, e registava a respetiva legenda, para que depois as fotografias selecionadas ilustrassem o texto final que seria enviado para o jornal. Os grupos que terminassem mais cedo tinham ainda a tarefa de copiarem o seu texto para o computador, pois teriam que se juntar todos num documento, com a vantagem de que os erros dados na escrita em papel seriam corrigidos automaticamente pelo *word*, permitindo às crianças aperceberem-se das alterações. Por outro lado, estive a realizar o exercício de cópia com uma finalidade, pois os textos teriam que ser copiados para formato digital.

A sessão posterior foi dedicada à apresentação do trabalho de cada grupo (figura 26), isto é, à apresentação das informações que selecionaram em cada texto lido, a palavra nova que aprenderam e a fotografia que escolheram, terminando com a leitura do texto escrito em voz alta, projetado no quadro interativo. Depois da leitura da introdução realizada já anteriormente,

os temas foram apresentados conforme a ordem definida também na primeira sessão e, para finalizar, escrevemos a conclusão, em conjunto. Deste modo, esta sessão foi realizada numa ordem de acontecimentos que respeitava a organização do texto que estava em construção, constatando-se a apropriação da mesma.

Relativamente à apresentação dos trabalhos, no momento de leitura dos pequenos textos, e como estavam projetados no quadro interativo, certos alunos da assistência foram descobrindo e corrigindo erros ortográficos, de que as crianças do grupo não se tinham apercebido, iniciando-se aqui a etapa de revisão do texto, por iniciativa das crianças, demonstrando a aplicação de conhecimentos adquiridos nas atividades anteriores relativamente ao processo de escrita de textos. Depois, na apresentação da fotografia escolhida, as crianças tinham que explicar e argumentar sobre o motivo da sua escolha, falar sobre, implicando a necessidade de conhecerem bem algo sobre o qual têm que se exprimir.

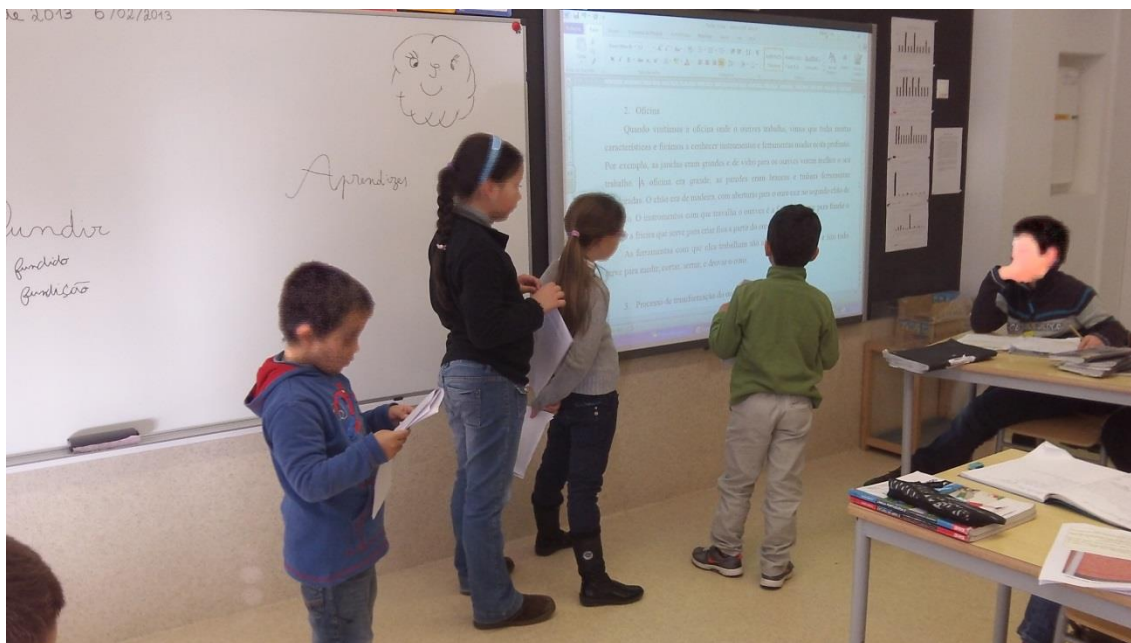


Figura 26. Apresentação de um dos grupos

Como já referi, depois das apresentações escrevemos a conclusão, em conjunto. Comecei por explicar às crianças que, enquanto no corpo do texto tínhamos estado a relatar/descrever aquilo que aprendêramos, no parágrafo final devíamos dar a nossa opinião sobre tudo o que fizemos e o impacto que teve em nós, nomeadamente sobre as profissões que as crianças gostavam de ter no futuro. Tentei elucidar as crianças sobre a possibilidade de seguirem uma carreira de ourives, e elas estranharam mas, pouco a pouco, foram dizendo que até devia ser giro e um trabalho “fixe”, pelo que decidiram registar na conclusão que *“Antes da pesquisa não conhecíamos este ofício, mas agora até há alguns meninos que gostavam de ser*

ourives". Um dos aspetos aprendidos sobre a escrita de textos que as crianças não esquecem é o referente ao evitar de palavras repetidas, que por vezes podemos eliminar ou substituir por sinónimos. Na escrita da conclusão, foram várias as palavras que tivemos que substituir porque "já escrevemos 'trabalho' duas vezes", por exemplo. Este é um dado que evidencia que o trabalho efetuado deu frutos, neste caso no processo de escrita, sobre o qual as crianças já mostravam ter consciência de muitos aspetos.

Estando o texto completo, faltava a revisão do mesmo, que foi realizada numa sessão seguinte (dia 7 de fevereiro), depois de eu ter reunido a introdução, todos os pequenos textos relativos a cada tema e a conclusão num mesmo documento. Nesta atividade, e visto que os alunos já tinham participado em tarefas de revisão orientadas por mim, em atividades anteriores, a revisão foi feita de uma forma diferente: a pares, sendo que cada par tinha a tarefa de rever um parágrafo do texto. No entanto, antes de lhes ter dado a tarefa, lembrámos os aspetos a que devíamos tomar atenção aquando da revisão do texto, de forma a melhorá-lo o mais que conseguíssemos. Esses aspetos foram registados no quadro (figura 27), para que as crianças se pudessem orientar por lá quando estivessem a trabalhar a pares, o que de facto se realizou, porque após a leitura silenciosa, observei crianças que liam o ponto 1 e procuravam erros para corrigir; depois de todos os erros corrigidos, passavam para o ponto 2, e assim sucessivamente. No final da revisão, todas as crianças copiaram as "dicas" para o caderno, consolidando, através da escrita, os conhecimentos construídos sobre esta etapa do processo de escrita de textos.

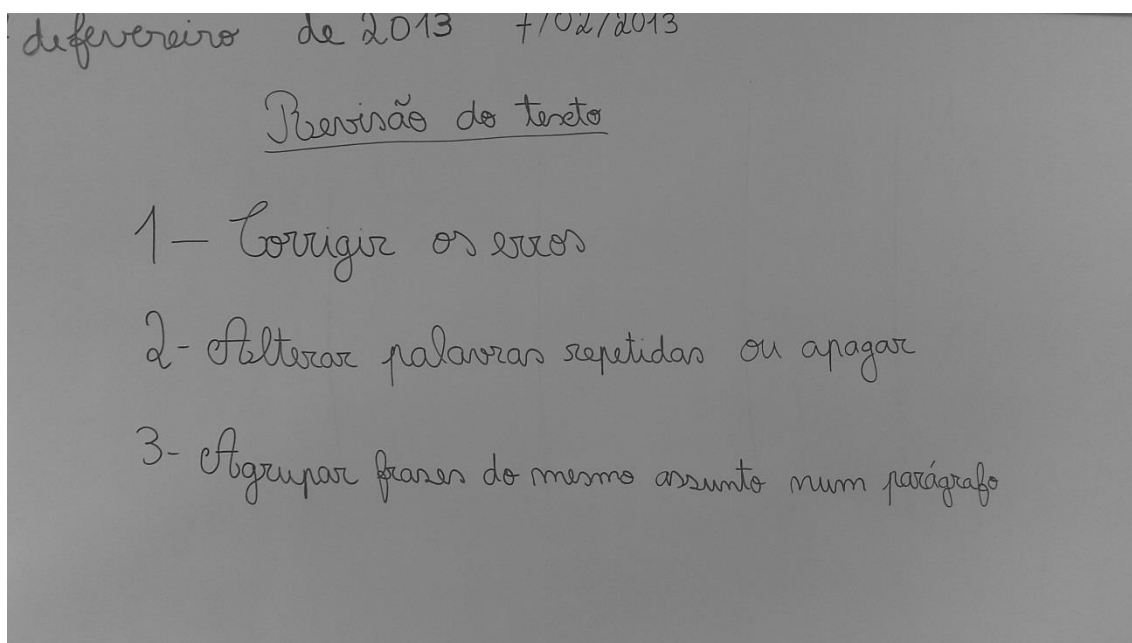


Figura 27. Registo no quadro das etapas de revisão do texto adotadas

Depois da revisão a pares, em que cada parágrafo foi revisto por dois grupos de crianças (figura 28), realizámos então a revisão completa do texto, parágrafo a parágrafo, mas com a participação de todos os alunos. Neste momento foi possível constatar que as crianças que tinham revisto o parágrafo em análise conseguiram, ainda que com o apoio das professoras, aperceberem-se dos vários aspetos a corrigir, tornando-se positivo o facto de estarem dois grupos a reverem o mesmo parágrafo pois permitia que um grupo completasse o outro. À medida que as correções iam ocorrendo, eu registava-as no quadro interativo e as crianças na sua folha, estando todos a trabalhar e não só a assistir/ouvir.

At Póvoa de Lanhoso a a profissão de ourives

No nosso projeto sobre as profissões, as professoras mostraram-nos várias imagens sobre a Póvoa de Lanhoso e descobrimos que é a terra do ouro. A profissão mais característica é a de ourives e é em Travassos que existem mais pessoas com este trabalho. Para descobrirmos isto, fizemos uma ficha e lemos um texto. Como queríamos descobrir mais coisas sobre este tema, fizemos uma visita de estudo ao Museu do Ouro.

Durante a visita ao museu, fizemos pesquisas para aprender mais sobre “A história do ouro”. Encontrámos informações sobre *a origem do ouro* mas também sobre *a história da vida dos ourives*. Antigamente os ourives ensinavam os filhos aprendizes a trabalhar na oficina onde faziam o ouro, depois passado muito tempo construíram o museu do ouro. Na adolescência trabalhavam na oficina do museu do ouro e quando chegavam à idade adulta decidiram ir para a profissão de ourives. E quando chegaram à velhice ficaram reformados. O senhor Francisco Sousa também nos disse que o ouro vem da terra e dos rios.

Quando visitámos a oficina onde o ourives trabalha, vimos que tinha muitas características e ficámos a conhecer instrumentos e ferramentas usadas nesta profissão. Por exemplo, as janelas eram grandes e de vidro para os ourives verem melhor o seu trabalho. A oficina era grande, as paredes eram brancas e tinham ferramentas penduradas. O chão era de madeira, com aberturas para o ouro cair no segundo chão de cimento. Os instrumentos com que trabalha o ourives é a forja que serve para fundir o ouro, e a frieira que serve para criar fios a partir do ouro fundido.

As ferramentas com que eles trabalham são alicates, serras, pinças e isto tudo serve para medir, cortar, serrar, e dobrar o ouro.

Durante as pesquisas que realizámos sobre a profissão de ourives, encontrámos informações sobre o *processo de transformação do ouro*. Vimos que o primeiro processo é o *processo de fundição* que era feita na forja para fundir o ouro. O segundo é o *processo de laminação* onde o ouro é transformado em fios cada vez mais finos até chegarem à espessura de um cabelo. E o terceiro é o *processo de fazer a filigrana* para enrolar e entrelaçar dois fios finos de ouro, moldando-os até formar a peça pretendida. Por fim temos o quarto momento: quando o ouro está pronto sai de Travassos e vai para os armazenistas para ser distribuído pelos comerciantes. E é assim que o ourives faz a metamorfose do ouro.

Figura 28. Revisão de uma parte do texto final, feita por um par de crianças

Escrito e revisto o texto, faltava a escolha do título mais apropriado, não nos podendo esquecer de que “tem que ser indicador de tudo o que fala o texto e não apenas de uma parte”, recordei. Com estas indicações, as crianças deram sugestões de títulos, que foram registadas no quadro e acompanhadas de opiniões, como “este título é muito grande” ou “este não fala de tudo o que está no texto”, dados reveladores dos conhecimentos adquiridos pelas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto, e acabando por ter sido escolhido, através de votação, o título *A Póvoa de Lanhoso e a profissão de ourives*.

O texto estava finalizado (ver anexo F) e as fotos escolhidas, tinha chegado o momento de o enviarmos para o jornal, que era muito importante para o culminar do nosso projeto. Tudo correu conforme o planeado, e o texto que as crianças escreveram foi publicado no jornal, juntamente com uma notícia relativa ao projeto das profissões, logo depois de o termos para lá enviado (ver anexo G).

4.3. Construção de Corações de Filigrana

Numa sessão posterior, preparámos uma atividade de expressão plástica com o objetivo de construir corações de filigrana com arame. Tínhamos pensado que não queríamos uma atividade de desenho ou pintura, pois estas são as técnicas mais experimentadas pelas crianças na escola, que pertencem ao “bloco 2 – Descoberta e organização progressiva de superfícies” do programa de expressão e educação plástica. Assim, fomos pela técnica da modelagem, presente no “bloco 1 – Descoberta e organização progressiva de volumes”, que sugere que “as actividades de manipulação e exploração de diferentes materiais moldáveis deverão ser praticadas com frequência pelas crianças no 1.º ciclo (...) proporcionam explorações sensoriais importantes, a libertação das tensões e o desenvolvimento da motricidade fina” (p.96, 1998). Foi possível verificar que algumas das crianças mais participativas e com melhores resultados ao nível da matemática, língua portuguesa e estudo do meio, como o A17, foram as que tiveram mais dificuldade em moldar o arame de forma a obter um coração, dizendo várias vezes “eu não consigo”, pelo que tivemos que as incentivar a fazerem como conseguissem. Por outro lado, crianças com mais dificuldades de aprendizagem tiveram êxito nesta atividade, o que é muito positivo pois sentiram-se motivadas por, desta vez, terem resultados melhores. Por este motivo quisemos também incluir as expressões artísticas no nosso projeto, que integram o currículo mas de que por vezes nos esquecemos em detrimento das áreas consideradas centrais.

Após a realização dos corações pelas crianças (figura 29), a professora titular sugeriu que levassem um arame para casa e, com a ajuda dos pais, construíssem um outro. Desta

forma, as crianças que tiveram mais dificuldade em fazer o coração sozinhas iriam ter uma nova oportunidade, desta vez com o apoio dos familiares, para além de conversarem sobre o trabalho em casa e explicarem o motivo desta tarefa. No dia seguinte, o A19 disse-me que foi “à internet procurar o coração de filigrana para mostrar ao pai”, tendo aplicado conhecimentos adquiridos no desenvolvimento do projeto acerca dos processos de construção de conhecimento existentes. Alguns dos resultados foram bastante diferentes, tendo sido possível verificar que houve colaboração dos adultos nos trabalhos (figura 30), enquanto outros foram muito idênticos aos realizados na escola, constatando-se que as crianças fizeram sozinhas, sem ajuda de familiares.

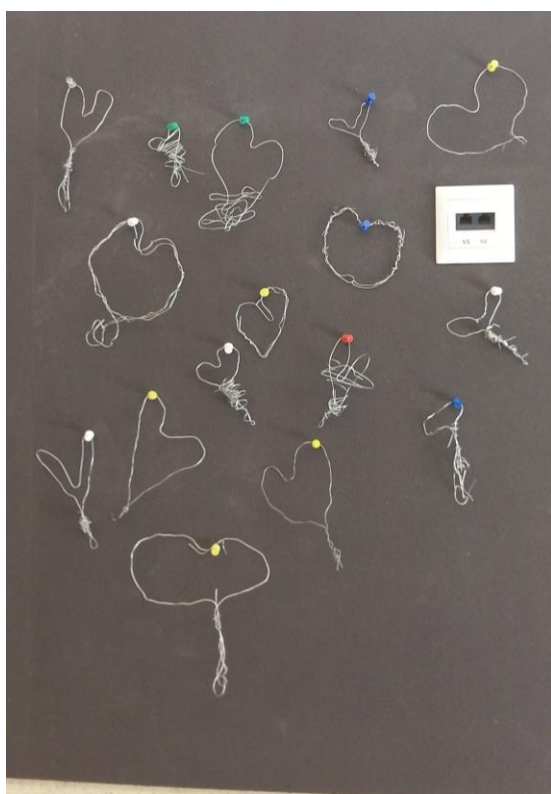


Figura 29. Corações em arame construídos pelos alunos, na escola

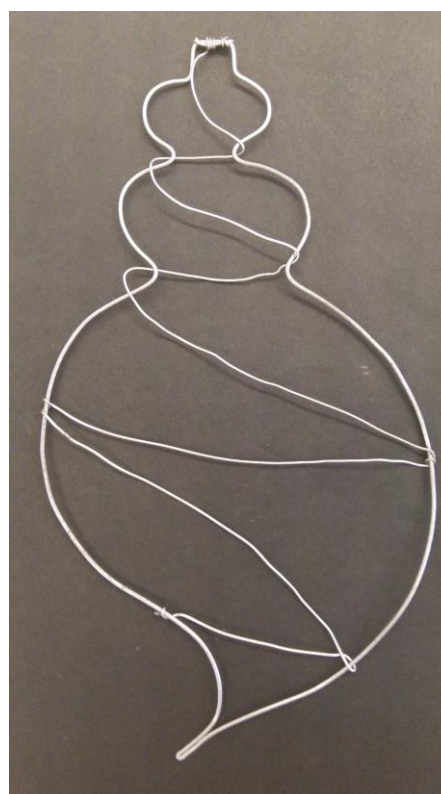


Figura 30. Coração de filigrana construído pelo A19, em casa

5. Autoavaliação das atividades

As tarefas de autoavaliação consistem num conjunto de questões sobre um tema ou problema de estudo às quais se respondem por escrito, tendo duas grandes finalidades: avaliar o efeito de uma intervenção quando é difícil conseguir *feedback* de outra forma e obter informação básica que não é possível alcançar de outra maneira (Latorre, 2003, p.66).

Como já referi anteriormente, no capítulo referente ao Plano de Intervenção, as tarefas de autoavaliação foram realizadas após cada uma das três atividades de pesquisa realizadas, sendo momentos de tomada de consciência das aprendizagens construídas, para as crianças, e uma fonte de dados, para mim, crucial na avaliação do impacto da intervenção pedagógica na iniciação (e reconhecimento) da competência de escrita de textos como ferramenta de construção do conhecimento dos alunos em contextos de aprendizagem situada e colaborativa.

Cada uma das fichas de autoavaliação usadas teve a mesma estrutura, pois queríamos focar a atenção das crianças nos conteúdos e nos processos de aprendizagem desses conteúdos. Ao incluirmos uma dimensão de reflexão sobre os processos de pesquisa utilizados, quisemos intencionalmente estimular o seu metac conhecimento, pelas crianças. Sentimos alguma dificuldade em construir um suporte para apoiar as crianças na realização da sua autoavaliação: foi difícil torná-la de simples compreensão e capaz de fazer com que as crianças se lembrassem de tudo o que tinham feito e registassem o que mais gostaram e o que menos gostaram, relativamente aos conteúdos aprendidos e ao processo de aprendizagem.

Para cada parte, decidimos começar pelo formato 'escolha múltipla', incluindo opções incoerentes com o trabalho efetivamente realizado para assim verificarmos a atenção com que as crianças faziam esta tarefa. Depois, construímos duas questões de resposta aberta, também para cada parte, onde as crianças referiam o que gostaram mais de aprender, o conteúdo sobre o qual tiveram mais dificuldade e o que gostaram mais e menos de fazer para aprender.

Para facilitar a compreensão dos dados recolhidos, e de forma a poder estabelecer comparações e evoluções de umas tarefas para as outras, decidi organizar a apresentação dos dados começando pela questão 'o que aprendeste' de todas as fichas e, posteriormente, apresentar as respostas do 'como aprendeste'.

Assim, apresento agora a análise dos resultados das fichas de autoavaliação.

5.1. Dados correspondentes à autoavaliação sobre os conteúdos das atividades

O QUE APRENDESTES com as aulas sobre as profissões desconhecidas? Assinala com um X as opções que consideras corretas:	
Nomes de profissões	16 alunos
O que fazem	15 alunos
Qual o seu salário mensal	1 aluno
As profissões com que colaboram	16 alunos
Conheci homens e mulheres com profissões diferentes	0 alunos
Os instrumentos com que trabalham	16 alunos
Os países onde existem essas profissões	9 alunos

Quadro 4. Dados reveladores do que as crianças aprenderam com a primeira atividade

Estas respostas revelam que a maioria das crianças tinha presente os conteúdos tratados na atividade e reconheceu os aspetos estudados relativamente a cada profissão. Verificámos também a identificação, por parte de nove alunos, da opção referente à pesquisa dos países onde cada profissão era mais comum, opção incoerente com o que tinha sido feito. Esta resposta, que poderá estar relacionada com o texto do ‘garimpeiro’, que referia “Ainda hoje há muitos garimpeiros, por exemplo no Brasil, apesar de a sua profissão estar cada vez mais a ser substituída por máquinas”, chamou a nossa atenção porque também poderia revelar alguma ‘desatenção’, por falta de hábito na realização deste tipo de tarefas, pelo que isso teria de ser verificado na tarefa seguinte de autoavaliação. Outro dos dados que chamou a nossa atenção foi a identificação por parte do A16 da aprendizagem do salário mensal das profissões abordadas. Esta resposta revela confusão, por parte da criança, sobre aquilo que de facto aprendeu com a atividade realizada, pelo que seria alvo de maior atenção nas tarefas de autoavaliação seguintes.

Ainda relativamente a esta atividade, seguiam-se duas perguntas de resposta aberta sobre ‘o que aprendeste’, cujos resultados apresento a seguir. Saliento que as imagens digitalizadas de respostas escritas pelas crianças são apenas um exemplo das 16 respostas existentes.

Pensa um pouco sobre tudo o que aprendeste e indica:

☺ O que gostaste mais de aprender?

Fostem mais de aprender os nomes das profissões.

Aprender sobre o aguadeiro, o oleiro e o arquiteto.	1 aluno
Aprender as profissões.	1 aluno
O que faz o garimpeiro.	1 aluno
O nome das profissões novas.	3 alunos
As profissões que trabalham em colaboração com outras.	1 aluno
Tudo.	2 alunos
Respostas que revelam incompreensão da tarefa: “Eu gostei de apresentar.” “Eu gostei mais de fazer a ficha de grupo.” “Eu gostei mais de pesquisar na internet.” “O que eu gostei foi de ler os textos e de ir ao dicionário.” “O que eu mais gostei foi de ir ao dicionário.” “Eu gostei muito de ler o dicionário.” “Eu gostei de texto.”	7 alunos

☹ O que não percebeste muito bem?

Percebi tudo.

O que faz o construtor civil.	1 aluno
O que faz o aguadeiro.	2 alunos
O que faz o carpinteiro.	1 aluno
O que faz a locutora.	2 alunos
Percebi quase tudo.	3 alunos
Percebi tudo.	3 alunos
Respostas que revelam incompreensão da tarefa: “Eu não percebi os textos.” “Eu gostei mais ou menos de apresentar.” “Não percebi o texto do Petinga.” “Eu gostei menos dos textos.”	4 alunos

Quadro 5. Respostas das crianças sobre ‘o que aprendeste?’ relativas à primeira atividade

Tanto na primeira como na segunda questão, houve um número significativo de alunos (9 na primeira pergunta e 10 na segunda) que não foi capaz de identificar um aspeto que tivesse gostado de aprender ou que não tivesse percebido corretamente (contabilizados nas respostas

que revelavam incompreensão da pergunta e nas que referem ter gostado de tudo ou terem percebido tudo). Por outro lado, apenas 7 crianças na primeira questão e 6 na segunda identificaram conteúdos que tivessem preferido ou que tinham a consciência de não terem compreendido.

Para nós, os dados recolhidos não foram reveladores de tudo o que as crianças aprenderam, ficando aquém da realidade experienciada pelos alunos e observada por nós. Mostraram dificuldade, por parte das crianças, em pensarem nas suas aprendizagens e demonstraram a necessidade de continuarem a praticar este tipo de exercício de autoavaliação, isto é, este tipo de tarefa que as fizesse pensar e tomar consciência da aprendizagem construída.

Como referi, as respostas das crianças à primeira atividade de autoavaliação não tinham revelado tudo aquilo que elas tinham aprendido, demonstrando alguma confusão da sua parte, pelo que decidimos adotar um procedimento diferente no preenchimento das fichas seguintes. Este tipo de redefinição é permitido no âmbito da investigação-ação, ao podermos planear, agir e refletir em cada ciclo, efetuando mudanças que nos permitam melhorar a prática.

Assim, na segunda atividade distribuímos as fichas de autoavaliação pelas crianças e lemo-las em conjunto, passo a passo, dando tempo para que as crianças respondessem a cada questão após a leitura e para que houvesse discussão sobre a mesma, enquanto na atividade anterior tínhamos lido todas as questões em voz alta e só depois é que as crianças realizaram o seu preenchimento integral. Para além disso, para assegurarmos que as crianças não voltavam a dar respostas do tipo “gostei de tudo” ou “percebi tudo”, aplicámos a regra de que quando dessem respostas desse tipo teriam que especificar o que era ‘tudo’, o que teve um resultado muito positivo pois conduziu as crianças a pensarem mais, tendo nós obtido já um leque mais alargado de respostas.

Apresento então os dados recolhidos na ficha de autoavaliação referente à segunda atividade:

O QUE APRENDESTE sobre as <u>profissões mais comuns entre os pais e avós dos alunos da turma?</u> Assinala com um X as opções que consideras corretas:	
O que fazem	7 alunos
Conheci todas as profissões dos pais e avós dos alunos da nossa escola	3 alunos
Qual o seu salário mensal	0 alunos
As profissões com que colaboram	5 alunos
Conheci as profissões mais comuns entre os pais e avós dos meninos da nossa turma	14 alunos
Conheci as semelhanças e diferenças nas profissões entre homens e mulheres	16 alunos
Os países onde existem essas profissões	3 alunos

Quadro 6. Dados reveladores do que as crianças aprenderam com a segunda atividade

Aquilo que, de facto, as crianças aprenderam foi identificado pela sua maioria: 14 relativamente ao conteúdo principal (“conheci as profissões mais comuns entre pais e avós dos meninos da nossa turma”) e 16 quanto às conclusões finais retiradas a partir da comparação entre os gráficos (“conheci as semelhanças e diferenças entre homens e mulheres”). No que diz respeito às outras opções (de despiste), houve vários alunos que assinalaram terem aprendido conteúdos que não foram abordados nesta atividade mas sim na anterior: 7 disseram ter ficado a saber “o que fazem” as pessoas com as profissões estudadas, 5 identificaram como conteúdo aprendido “as profissões com que colaboram” os pais e avós, e 3 referiram “os países onde existem essas profissões”. Na minha opinião, esta confusão resulta da má formulação das perguntas por nossa parte, isto é, ao invés de termos escrito apenas “o que fazem”, “as profissões com que colaboram” e “os países onde existem essas profissões”, deveríamos ter respostas mais completas, fazendo alusão ao tema em estudo, como por exemplo “aprendemos o que fazem os nossos pais e avós nas suas profissões” ou “ficamos a saber as profissões com que colaboram os nossos pais e avós”.

Por último, 3 crianças referiram ter ficado a conhecer “todas as profissões dos pais e avós dos alunos da nossa escola”, o que poderá estar relacionado com uma desatenção por parte das crianças relativamente à última parte da questão, pois não estudámos as profissões dos pais e avós dos alunos da escola mas sim da turma.

Quanto às questões de resposta aberta, recolhemos os seguintes dados:

Pensa um pouco sobre tudo o que aprendeste e indica:

☺ O que gostaste mais de aprender?

O que eu gostei mais de aprender foi de ouvir o que os meus colegas disseram dos avós e dos pais deles.

As profissões que os colegas querem ter.	2 alunos
As profissões mais comuns dos avós.	3 alunos
As profissões mais comuns dos pais/mães.	3 alunos
As profissões dos pais, dos avós e dos colegas.	4 alunos
As profissões mais comuns dos pais e avós.	2 alunos
Gostei de tudo.	2 alunos

☹ O que não percebeste muito bem?

Eu percebi tudo mas gostava de aprender mais sobre as profissões dos pais e avós.

As profissões mais comuns dos avós.	3 alunos
As profissões mais comuns dos pais/mães.	1 aluno
As profissões mais comuns dos pais e avós.	1 aluno
Queria conhecer melhor as profissões abordadas.	2 alunos
Queria saber as profissões que colaboram com as profissões abordadas.	1 aluno
Queria perceber o salário mensal das profissões dos colegas da turma.	1 aluno
Respostas que revelam incompreensão da tarefa: “Não percebi muito bem quando fomos à sala de TIC.” “Queria aprender mais coisas bonitas.” “Não percebi como se fazem os gráficos.” “Eu gostava de fazer mais um texto.” “Não percebi muito bem a história.”	7 alunos

Quadro 7. Respostas das crianças sobre ‘o que aprendeste?’ relativas à segunda atividade

As respostas dadas à primeira questão mostram evolução relativamente às que tinham sido dadas na primeira atividade, sendo que todas refletem compreensão da pergunta e dizem respeito a conteúdos abordados na atividade em questão. Exceto duas crianças, que referiram ter gostado de tudo, todas as outras catorze foram capazes de discriminar aquilo de que mais gostaram, desde terem conhecido ‘as profissões que os colegas querem ter’ (2 respostas), ‘as profissões mais comuns dos avós’ (3 respostas), ‘as profissões mais comuns dos pais/mães’ (3

respostas), ‘as profissões dos pais, dos avós e dos colegas’ (4 respostas) e ‘as profissões mais comuns dos pais e avós’ (2 respostas).

Relativamente à segunda pergunta, houve ainda incompreensão por parte das crianças, quantificada em sete respostas reveladoras disso mesmo, que não correspondiam à pergunta efetuada ou à atividade em análise, como por exemplo a criança que diz “não ter percebido muito bem a história”, quando não foi lida nenhuma história. Por outro lado, houve 9 crianças capazes de identificar um aspeto que não tinham percebido corretamente, salientando-se ‘as profissões mais comuns dos avós’, com três respostas, talvez devido ao facto de as profissões não serem características da atualidade e, por isso, serem passíveis de maior desconhecimento por parte das crianças.

Por último, relativamente à terceira atividade de pesquisa, as tarefas realizadas foram muitas e era provável que as crianças apenas recordassem as últimas, pelo que este momento de autoavaliação começou com uma revisão oral de tudo o que fizéramos.

O QUE APRENDESTES sobre a <u>Póvoa de Lanhoso</u> e a <u>profissão mais característica dessa vila</u> ? Assinala com um X as opções que consideras corretas:	
Descobri que a Póvoa de Lanhoso é a terra do ouro	16 alunos
Conheci todas as profissões existentes na Póvoa de Lanhoso	2 alunos
Descobri qual a profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso	14 alunos
Fiquei a saber o que faz essa profissão	16 alunos
Conheci os instrumentos de trabalho que utiliza	15 alunos
Conheci o local onde trabalha	15 alunos
Fiquei a saber o seu salário mensal	1 aluno
Descobri as profissões com que colabora	15 alunos
Conheci a freguesia onde se localiza o Museu do Ouro	15 alunos
Conheci a peça de ourivesaria mais característica na Póvoa de Lanhoso	16 alunos

Quadro 8. Dados reveladores do que as crianças aprenderam com a terceira atividade

Relativamente aos conteúdos que as crianças aprenderam, nesta tabela havia oito em dez opções que deveriam ser identificadas por elas e, de facto, todas foram assinaladas pela sua maioria. Houve cinco opções que não foram identificadas pelos 16 alunos: ‘descobri qual a profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso’, ‘conheci os instrumentos de trabalho que utiliza’, ‘conheci o local onde trabalha’, ‘descobri as profissões com que colabora’ e ‘conheci a

freguesia onde se localiza o Museu do Ouro', nas quais se salienta o A16 (como o aluno que não assinalou essas opções) por demonstrar bastante alheamento quanto à atividade desenvolvida, não identificando aquilo que aprendeu e assinalando como aprendido uma opção errada. Este aluno já tinha sido alvo de atenção numa das autoavaliações anteriores, mas não com tanto alheamento como se verificou nesta atividade; é uma criança muito imatura, das mais novas da turma, que foi aconselhada a permanecer mais um ano no jardim-de-infância pela sua educadora, tendo contudo os pais optado pela transição para o 1.º ciclo. Tinha vindo a demonstrar cada vez mais dificuldades à medida que os conteúdos avançavam e esteve ausente durante mais de uma semana, após a sessão da visita de estudo, por motivo de doença, o que agravou ainda mais o seu nível em relação às outras crianças, motivo que poderá justificar estes resultados da autoavaliação.

Relativamente às questões de resposta aberta, os resultados foram os seguintes:

<u>Pensa um pouco sobre tudo o que aprendeste e indica:</u>	
☺ O que gostaste mais de aprender?	
<i>Foi a profissão de ourives</i>	
A profissão de ourives.	4 alunos
A história do ouro.	2 alunos
A história da Póvoa de Lanhoso.	2 alunos
O processo de transformação do ouro.	1 aluno
Conhecer o Museu do Ouro.	2 alunos
Conhecer o Coração de Filigrana.	2 alunos
Respostas que revelam incompreensão da tarefa: "Eu gostei mais de aprender texto." "Eu gostei mais de aprender gráficos." "Fazer uma ficha."	3 alunos
☹ O que não percebeste muito bem?	
<i>Não percebe muito bem como se fazia o coração de filigrana</i>	
A história da Póvoa de Lanhoso.	2 alunos
A história do ouro.	2 alunos
O Coração de Filigrana (o que é e como se faz).	4 alunos
O processo de transformação do ouro.	4 alunos
A profissão de ourives.	2 alunos
Percebi tudo.	1 aluno
Sem resposta.	1 aluno

Quadro 9. Respostas das crianças sobre 'o que aprendeste?' relativas à terceira atividade

Quanto à pergunta ‘o que gostaste mais de aprender?’, houve ainda três crianças que demonstraram não terem compreendido a questão, o que reflete a necessidade de se continuarem a realizar tarefas deste tipo que ajudem as crianças a pensarem naquilo que aprenderam. Todos os restantes alunos conseguiram identificar o conteúdo que preferiram, havendo um grande leque de respostas, resultante também da dimensão da atividade. O que foi referido como preferido por mais alunos foi terem conhecido a profissão de ourives, o que de certa forma engloba todos os conteúdos relacionados com a atividade. De seguida encontram-se quatro respostas, cada uma dada por dois alunos, referentes aos conteúdos da ‘história do ouro’, ‘história da Póvoa de Lanhoso’, ‘conhecer o Museu do Ouro’ e ‘conhecer o Coração de Filigrana’, todos eles resultantes da visita de estudo, demonstrando a capacidade das crianças de identificarem, entre tantos aspetos, um que tenham preferido. Por último, identificado por uma criança, surge o conhecimento do ‘processo de transformação do ouro’, também resultante da visita ao Museu do Ouro.

Quanto aos conteúdos que as crianças identificaram de difícil compreensão, salienta-se o ‘processo de transformação do ouro’ e a ‘construção e significado do Coração de Filigrana’, ambos os aspetos referidos por quatro crianças. Na verdade, o processo de transformação do ouro é bastante complexo e constituído por várias etapas, pelo que me parece compreensível haver dificuldades de compreensão por parte das crianças que não estudaram este tema no seu grupo de trabalho. Relativamente ao Coração de Filigrana, já referi que houve vários alunos com dificuldade em construir esta peça com o arame e, para além disso, havia um significado atribuído a esta peça de ourivesaria que foi abordado ao longo das sessões, para além de ser uma imagem de marca do concelho e, por isso, surgir em diversos locais do mesmo, o que poderá ter causado alguma confusão nas crianças por termos referido muitos pormenores sobre esta peça de ourivesaria.

Os outros conteúdos que as crianças referiram não terem percebido muito bem correspondiam à ‘história do ouro’, à ‘história da Póvoa de Lanhoso’ e à ‘profissão de ourives’, todas identificadas por dois alunos e, de facto, considero temas extensos abordados durante a visita de estudo pelo senhor ourives. À exceção da ‘história da Póvoa de Lanhoso’, foram conteúdos explorados na sala de aula através dos trabalhos de grupo, a que algumas crianças tiveram acesso apenas a partir da apresentação dos grupos e da revisão e leitura do texto final. O facto de termos distribuído os temas da pesquisa pelos grupos de trabalho tem esta desvantagem, de apenas ficarem bem compreendidos pelos alunos que os exploram, sendo que

aqueles que apenas assistem à apresentação dos resultados da pesquisa ficam apenas com uma pequena ideia.

Por último, houve duas crianças que não conseguiram identificar um aspeto que não tinham compreendido bem através da resposta ‘percebi tudo’ e de uma resposta em branco, o que nunca tinha acontecido. No entanto, comparando com a atividade anterior, em que tinha havido sete crianças que não foram capazes de responder a esta pergunta, evidencia-se uma grande evolução por parte dos alunos na consciencialização daquilo que aprenderam e, acima de tudo, dos aspetos que sabem não ter compreendido bem.

5.2 Dados correspondentes à autoavaliação sobre os processos de construção de conhecimento experimentados nas atividades

Passando agora às questões relativas aos processos de construção de conhecimento vividos pelas crianças, os resultados referentes à primeira questão (representados abaixo) demonstram o reconhecimento das atividades realizadas pela maioria dos alunos: ‘ler textos informativos’, ‘ouvir as professoras’, ‘ver no dicionário’, ‘escrever textos’, ‘trabalhar com os colegas’, ‘trabalhar com as professoras’ e ‘pesquisar imagens na internet’. Por outro lado, houve crianças que assinalaram como tarefas realizadas ‘ouvir histórias’, ‘ver filmes’ e ‘pesquisar informação na internet’, o que não tinha efetivamente acontecido. Creio que esta identificação pode estar relacionada com uma má leitura da questão ou uma falta de consciencialização das crianças relativamente às tarefas efetuadas. Também aqui percebemos a necessidade de apostar neste tipo de tarefa no decurso da nossa intervenção.

COMO APRENDESTES com as aulas sobre as profissões desconhecidas? Assinala com um X as opções que consideras corretas:	
A ouvir histórias	1 aluno
A ler textos informativos	16 alunos
A ver filmes	3 alunos
A ouvir as professoras	16 alunos
A ver no dicionário	15 alunos
A escrever textos	15 alunos
A trabalhar com os colegas	16 alunos
A trabalhar com as professoras	14 alunos
A fazer entrevistas às pessoas que desempenham as profissões estudadas	0 alunos
A pesquisar imagens na internet	16 alunos
A pesquisar informação na internet	2 alunos

Quadro 10. Dados reveladores do que as crianças aprenderam os processos de construção de conhecimento experimentados na primeira atividade

Quanto às questões de resposta aberta, apresento a seguir os dados obtidos, que nos permitiram avaliar as concepções das crianças quanto aos métodos de trabalho utilizados na primeira atividade.

Pensa um pouco sobre tudo o que aprendeste e indica:

☺ O que gostaste mais de fazer para aprender?

Eu gostei de escrever e foi ouvir a coisa os meus colegas.

Ler os textos.	1 aluno
A ficha de trabalho em grupo.	5 alunos
Procurar palavras no dicionário.	1 aluno
Pesquisar imagens na internet.	2 alunos
Escrever o texto.	2 alunos
Apresentar o trabalho à turma.	1 aluno
As fichas de autoavaliação.	1 aluno
Gostei de aprender tudo.	3 alunos

☹ O que gostaste menos de fazer para aprender?

Foi apresentar o trabalho.

Apresentar o trabalho à turma.	2
As discussões e o barulho no grupo.	6
A ficha de trabalho.	1
Procurar palavras no dicionário.	1
Eu gostei de fazer tudo.	4
Ouvir as apresentações dos colegas.	2

Quadro 11. Respostas das crianças sobre 'como aprendeste?' relativas à primeira atividade

Facilmente se identifica como atividade preferida das crianças o trabalho em grupo, neste caso, a realização das fichas de trabalho. Com efeito, o trabalho de grupo raramente acontecia no quotidiano da turma. Por outro lado, o aspeto referido como menos positivo foi a discussão e o barulho resultantes do trabalho em grupo, demonstrando uma consciencialização, por parte das crianças, das dificuldades resultantes deste tipo de aprendizagem. Este foi um sinal de que o facto de o nosso projeto incidir numa aprendizagem colaborativa se mostrava pertinente neste contexto, na medida em que as crianças tinham dificuldades em trabalhar em grupo e mostraram reconhecer-lhe valor.

Importa referir que duas crianças referiram a escrita do texto como a tarefa que mais gostaram de fazer para aprender, o que tem um duplo significado: mostra gosto pela escrita e a

consciencialização de que esta é uma ferramenta de aprendizagem. Por outro lado, e porque isso só aconteceu nesta atividade, nenhuma das crianças referiu a escrita do texto como a tarefa de que tenha gostado menos. Recorde-se que nesta atividade a textualização foi repartida pelos pequenos grupos, ficando a cargo de cada um a escrita de dois pequenos textos sobre as duas profissões estudadas.

Contrariamente às questões relativas a ‘o que aprendeste’, aqui os dados revelam maior compreensão das questões, às quais as crianças respondem corretamente, não referindo processos de construção de conhecimento que não tivessem sido experimentados ao longo das sessões. No entanto, houve três crianças na primeira questão e quatro na segunda que não identificaram uma tarefa de que tivessem gostado mais ou menos, referindo que tinham gostado de tudo, podendo isso significar que não se recordavam das tarefas efetuadas, não as conseguiam identificar ou tinham mesmo gostado de tudo.

Passando agora à segunda atividade, apresento os resultados da pergunta de escolha múltipla.

COMO APRENDESTES sobre as <u>profissões mais comuns entre os pais e avós dos alunos da turma</u> ? Assinala com um X as opções que consideras corretas:	
A ouvir histórias	1 aluno
A fazer um questionário	16 alunos
A ver filmes	0 alunos
A ouvir as professoras	16 alunos
A registar os dados no computador	15 alunos
A escrever textos	14 alunos
A trabalhar com os colegas	8 alunos
A trabalhar com as professoras	14 alunos
A ler textos informativos	1 aluno
A ver no dicionário	1 aluno
A pesquisar informação na internet	2 alunos
A construir gráficos	16 alunos
A analisar gráficos	15 alunos

Quadro 12. Dados reveladores do que as crianças aprenderam os processos de construção de conhecimento experimentados na segunda atividade

No que concerne às tarefas efetuadas ao longo da atividade, apenas uma não foi identificada pela maioria das crianças – ‘a trabalhar com os colegas’ (8 alunos) – que aconteceu durante a construção e a leitura dos gráficos e, mais tarde, aquando a escrita do texto final. Parece-me, portanto, surpreendente o facto de apenas metade das crianças terem conseguido

identificar o trabalho em grupo na construção de conhecimentos, que efetivamente tinham experimentado. Todas as outras tarefas foram assinaladas pela maioria, sendo que a ‘realização de questionários’, ‘ouvir as professoras’ e a ‘construção de gráficos’ foram tarefas que todas as crianças identificaram. Por outro lado, a ‘análise dos gráficos’ e o ‘registo dos dados no computador’ apenas não foram identificados por uma criança, e a ‘escrita do texto’ e o ‘trabalho com as professoras’ foram assinalados por 14 alunos.

No que diz respeito a opções de despiste, houve crianças que assinalaram tarefas não realizadas nesta atividade, mas na anterior, como é o caso de ‘ler textos informativos’ e ‘ver no dicionário’, o que não me parece descabido mas resultado de alguma confusão porque se tratava de tarefas já realizadas. A ‘audição de histórias’ e a ‘pesquisa de informação na internet’ mostram já alguma desatenção por parte dos alunos, pois representam tarefas nunca realizadas no âmbito do projeto e foram assinaladas por uma e duas crianças, respetivamente.

Passando agora para as outras questões, as respostas dadas foram:

<u>Pensa um pouco sobre tudo o que aprendeste e indica:</u>	
☺ O que gostaste mais de fazer para aprender?	
<i>O que eu gostei mais de fazer para aprender foi escrever o texto.</i>	
Escrever o texto.	8 alunos
Construir e ler os gráficos.	3 alunos
Fazer o questionário.	2 alunos
Escrever o texto e analisar os gráficos.	1 aluno
Gostei de tudo.	1 aluno
Respostas que revelam incompreensão da tarefa: “Eu gostei de aprender.”	1 aluno
☹ O que gostaste menos de fazer?	
<i>☹ O que gostaste menos de fazer? Não gostei do barulho na sala de TIC.</i>	
Escrever muito.	5 alunos
Não gostei do barulho na sala de TIC.	7 alunos
Fazer o gráfico.	1 aluno
Gostei de tudo.	3 alunos

Quadro 13. Respostas das crianças sobre ‘como aprendeste?’ relativas à segunda atividade

Quanto às tarefas preferidas das crianças, salienta-se a escrita do texto com 50% das respostas dadas, o que me surpreendeu porque foi uma tarefa bastante cansativa com a escrita integral do texto no caderno. Por outro lado, estes dados revelam que a estratégia usada para o

processo de escrita nesta atividade foi mais significativa para as crianças, passando de duas (na primeira atividade) para oito respostas 'escrever o texto' como o que mais gostaram de fazer.

Em segundo lugar situa-se a 'construção e leitura dos gráficos', escolhida por três alunos, uma tarefa diferente daquelas a que as crianças estavam habituadas, realizada na sala de TIC, o que certamente justifica a escolha. Segue-se a 'realização do questionário', identificada por dois alunos, uma tarefa também nova para as crianças, realizada em casa, com os encarregados de educação, e, por isso, escolhida por duas delas como a sua preferida.

Com apenas uma resposta, surge a 'escrita do texto aliada à análise dos gráficos', revelando grande capacidade da A15 de pensar naquilo que fez e discriminar de forma pormenorizada aquilo de que mais gostou. Por outro lado, uma criança diz ter gostado de tudo e outra refere ter gostado de aprender, possivelmente traduzindo a incapacidade de identificar uma tarefa de entre todas as efetuadas. Contrariamente à atividade anterior, aqui já há um menor número de respostas deste tipo.

Relativamente ao que as crianças gostaram menos, surge o barulho resultante do trabalho na sala de TIC como o mais representado, identificado por sete crianças, apesar de não ser uma 'tarefa' mas estar aliada à construção dos gráficos. Recordando a atividade anterior, tinha-se manifestado como menos positivo a discussão e o barulho resultantes do trabalho em grupo, sendo que os novos dados revelam a continuidade deste problema, do qual as crianças pareciam estar conscientes. Houve apenas uma criança que referiu a realização dos gráficos como a tarefa de que tenha gostado menos, o que também poderá estar relacionado com este aspeto, já que os gráficos foram construídos na sala de TIC.

Segue-se o 'escrever muito' como a segunda tarefa que as crianças gostaram menos de fazer, assinalada por cinco alunos, indo ao encontro daquilo que eu pensei que ia acontecer por ter sido um processo de escrita muito extenso. No entanto, foram mais as crianças que gostaram da tarefa (sete) do que as que não gostaram (cinco).

De seguida, há três crianças que referem ter gostado de tudo, não sendo capazes de identificar uma tarefa da qual tenham gostado menos. Comparando com a atividade anterior, também este número diminui, passando de quatro para três alunos que referem ter gostado de tudo.

Finalmente, os dados da terceira atividade:

COMO APRENDESTE sobre a Póvoa de Lanhoso e a profissão mais característica dessa vila? Assinala com um X as opções que consideras corretas:

A ouvir histórias	0 alunos
A fazer uma entrevista	16 alunos
A ver filmes	2 alunos
A ouvir as professoras	14 alunos
A realizar uma visita de estudo	14 alunos
A escrever textos	16 alunos
A trabalhar com os colegas	16 alunos
A trabalhar com as professoras	13 alunos
A ler textos informativos	16 alunos
A ver no dicionário	9 alunos
A pesquisar informação na internet	5 alunos
A construir gráficos	3 alunos

Quadro 14. Dados reveladores do que as crianças aprenderam os processos de construção de conhecimento experimentados na terceira atividade

As respostas assinaladas por todos os alunos foram quatro, num total de sete, demonstrando uma grande consciencialização, por parte das crianças, das tarefas efetuadas. As três questões que não foram assinaladas pelos 16 alunos, foram referidas pela sua maioria – ‘a ouvir as professoras’ (14 alunos), ‘a realizar uma visita de estudo’ (14 alunos) e ‘a trabalhar com as professoras’ (13 alunos) – e representam tarefas de difícil “esquecimento” por parte das crianças, pelo que pode ter sido resultado de uma falta de atenção no preenchimento da tabela.

Por outro lado, passando agora para as opções de despiste que as crianças assinalaram como tendo sido realizadas, salienta-se a opção ‘a ver no dicionário’ (9 alunos), que poderá estar relacionada com os exercícios presentes nas fichas de trabalho de cada grupo de identificação de vocábulos novos e a procura dos seus significados. No entanto, apesar de todos os exercícios incidirem na utilização de outras estratégias que não envolviam o uso do dicionário, nesta atividade os grupos não explicaram a estratégia usada mas apenas apresentaram o vocábulo aprendido, o que poderá não ter sido explícito as crianças.

Seguem-se as opções ‘pesquisar informação na internet’ (5 alunos) e ‘construir gráficos’ (3 alunos), tarefas realizadas noutras atividades mas não nesta, sendo perceptível o facto de algumas crianças terem confundido e identificado estas opções. Por último, a tarefa ‘ver filmes’ foi assinalada por dois alunos, o AI23 e o AI16, o que parece ter sido resultado de uma falta de

atenção por parte do A123 (que foi um dos alunos que não assinalou as opções ‘a ouvir as professoras’ e ‘a realizar uma visita de estudo’, mas que nunca tinha demonstrado dificuldades nas autoavaliações anteriores), e uma dificuldade em pensar naquilo que fez para aprender por parte do A116, pelos motivos já referidos anteriormente. Para além desta opção, o A116 também foi um dos alunos que assinalou a última opção – ‘a construir gráficos’.

<u>Pensa um pouco sobre tudo o que aprendeste e indica:</u>	
☺ O que gostaste mais de fazer para aprender?	
<i>gostei mais da visita de estudo</i>	
A visita de estudo ao Museu do Ouro.	5 alunos
As fichas de trabalho.	1 aluno
Trabalhar em grupo.	1 aluno
Ler e escrever textos.	1 aluno
Escrever textos.	2 alunos
A entrevista ao ourives.	2 alunos
O Coração de Filigrana.	2 alunos
Respostas que revelam incompreensão da tarefa: “Para a próxima vou estar atento.” “Eu gostei mais de aprender o trabalho.”	2 alunos
☹ O que gostaste menos de fazer?	
<i>O que eu gostei menos de fazer foi escrever o texto.</i>	
Apresentar as fichas.	1 aluno
Escrever o texto.	6 alunos
A revisão do texto.	1 aluno
O Coração de Filigrana.	2 alunos
O barulho resultante do trabalho de grupo.	2 alunos
Gostei de fazer tudo.	1 aluno
“Eu gostei de tudo: os textos, a visita de estudo, a entrevista, a ficha e ler e escrever os textos.”	1 aluno
Respostas que revelam incompreensão da tarefa: “A última ficha de autoavaliação.” “Eu gosto menos de fazer nada.”	2 alunos

Quadro 15. Respostas das crianças sobre ‘como aprendeste?’ relativas à terceira atividade

Como seria de esperar, a tarefa assinalada como a que as crianças mais gostaram de fazer foi a ‘visita de estudo ao Museu do Ouro’, por envolver uma saída da escola e uma saída da rotina, apesar de ter sido referida por apenas cinco alunos. Observa-se um leque alargado de respostas dadas, fruto do número de tarefas realizadas ao longo de toda a atividade, sendo

identificadas por duas crianças a ‘escrita dos textos’, a ‘entrevista ao ourives’ e o ‘coração de filigrana’ e, por um aluno, as ‘fichas de trabalho’, o ‘trabalho em grupo’ e a ‘leitura e escrita de textos’. No total, houve três crianças que identificaram a escrita de textos como a sua atividade preferida, o que, entre tantas atividades, revela que o processo de escrita realizado ao longo do projeto se mantém como uma das tarefas preferidas dos alunos. Houve ainda duas crianças que não foram capazes de responder à pergunta efetuada: o A16, que diz “para a próxima vou estar mais atento” e o A22, que diz “eu gostei mais de aprender o trabalho”. Mais uma vez o A16 revela a sua incompreensão e dificuldade em realizar esta tarefa de desenvolvimento do metac conhecimento.

Quanto às tarefas que as crianças gostaram menos de fazer, evidencia-se, com seis respostas, a ‘escrita do texto’. Contrariamente à atividade anterior, aqui a textualização não foi realizada, na íntegra, por todo o grupo, pelo que me surpreendeu o facto de ter sido a tarefa de que menos crianças gostaram. Por outro lado, é evidente que estas crianças preferem escrever os textos em grande grupo, como aliás já estavam acostumados a fazer sob orientação da professora titular, a escrever uma parte do texto em pequenos grupos de trabalho, de forma colaborativa mas também autónoma relativamente à professora. Outra das interpretações deste dado pode ser a saturação causada pelo grande número de tarefas que esta atividade contemplou, sendo que a escrita do texto foi uma das tarefas finais.

As restantes respostas foram ao encontro das outras tarefas efetuadas, havendo ainda crianças que continuaram a considerar o barulho resultante do trabalho de grupo como uma ‘tarefa’ de que não gostam. Identificadas por uma ou duas crianças, estavam as tarefas ‘apresentar as fichas’, ‘rever o texto’ e ‘fazer o Coração de Filigrana’. Pela primeira vez, desde o início do projeto, houve uma criança que referiu a revisão do texto como uma tarefa, o que demonstra resultados do trabalho efetuado quanto ao processo de escrita, ainda que esteja no leque das que menos gostou de fazer. Houve uma resposta que se destacou, dada pela A17, uma aluna muito sossegada e envergonhada, que gosta pouco de falar, mas que se mostra muito interessada por aprender e está sempre muito atenta, o que se revela na resposta que deu, ao dizer que “Eu gostei de tudo: os textos, a visita de estudo, a entrevista, a ficha e ler e escrever os textos.”, sendo capaz de referir quase todas as tarefas efetuadas pela ordem com que aconteceram.

Por último, três respostas que revelam incapacidade na identificação de tarefas, uma que diz “eu gostei de fazer tudo”, apesar das indicações de que tinham que explicitar o que era

‘tudo’; a A14 diz ter gostado menos da “última ficha de autoavaliação”, que penso ser referente à atividade anterior, e o A122 diz “Eu gosto menos de fazer nada”, continuando a demonstrar alguma dificuldade na realização da autoavaliação desta atividade, apesar de não o ter demonstrado nas anteriores, pelo que me parece ter sido fruto de alguma desatenção.

Após a realização das fichas de autoavaliação, seguiam-se momentos de partilha de respostas e de confronto de opiniões em grande grupo, momento em que recordávamos tudo o que tínhamos feito, por vezes registando no quadro, e concluíamos haver muitas formas de aprender/procurar informação, para além do dicionário, que foi o único recurso que as crianças tinham referido e, desse modo, mostrado conhecer 'conscientemente' aquando o início do projeto (conhecimentos prévios).

A realização destas fichas de autoavaliação permitiu-me grandes aprendizagens, já que nunca tinha feito algo deste género e apercebi-me de que é muito difícil preparar, implementar e analisar um “questionário de autorregulação”. No entanto, o facto de o ter feito permitiu-me tomar consciência daquilo que é necessário saber para poder realizar atividades deste tipo, como por exemplo, saber que aspetos queremos avaliar e que tipo de questões serão mais explícitas para as crianças e trarão os dados mais verdadeiros. Os resultados obtidos nem sempre eram refletores da realidade, talvez por também ter sido a primeira vez que as crianças preencheram uma ficha de autoavaliação e, como diz Latorre, alguns inconvenientes podem ser: “las respuestas pueden no ser sinceras” e “las personas que responden a él intentan producir la «respuesta correcta»” (2003, p.67), o que de facto parece verificar-se, por exemplo quando as crianças deram respostas do tipo “eu percebi tudo” e “eu gostei de tudo”, o que provavelmente não era verdade (pois há sempre aspetos a melhorar). Assim, sendo principiantes neste procedimento, tanto nós como as crianças, este processo foi sofrendo algumas mudanças positivas ao longo do desenvolvimento do projeto, identificadas neste capítulo nas diferentes atividades.

6. Divulgação do projeto

A divulgação do nosso projeto de intervenção-ação passou por três grandes momentos: a publicação de uma notícia resultante da visita de estudo ao Museu do Ouro, juntamente com o último texto escrito pelas crianças, a construção de um *powerpoint* e a apresentação das aprendizagens construídas às turmas dos 3.º e 4.º anos. Esta escolha resultou da vontade demonstrada pelas crianças, desde o início do projeto, que passava por colocar cartazes na entrada da escola e “por no jornal! O meu avô trabalha num jornal” (A17). A motivação da escrita

do texto para o jornal esteve sempre presente, pois as crianças sabiam que precisavam de aprender a escrever melhor para que o texto pudesse ser publicado; a ideia de construir um *power point* para apresentar aos alunos mais velhos partiu de nós, professoras, indo ao encontro da sugestão das crianças de partilharem o seu conhecimento com os colegas, não através da afixação de cartazes na entrada da escola, mas de uma apresentação.

6.1 Notícia publicada no jornal local



Figura 31. Notícia publicada num jornal local relativa à visita de estudo ao Museu do Ouro, com o texto escrito pelas crianças

O envio do texto para o jornal foi efetuado por mim e pela Helena, momento em que respondemos a algumas questões que lá nos efetuaram para contextualizar o desenvolvimento deste trabalho. No dia em que levámos os jornais para a escola, a AI15 já tinha o dela, pois a avó tinha-lhe mostrado e ela quis ficar com ele para mostrar na escola. Mais uma vez se verifica todo o empenho e interesse demonstrado pela AI15 no desenvolvimento deste projeto.

Distribuímos um jornal por cada aluno da turma e demos a oportunidade de o lerem livremente, até que encontraram a sua fotografia e o seu texto na última página, orientados pela AI15, que já sabia, e a alegria foi geral, primeiro ao verem a sua fotografia num jornal, depois, sob a nossa instrução, ao lerem a notícia e o texto, constatando que foi o que tínhamos escrito.

Assim, como foi possível constatar, o envio do texto, escrito pelas crianças, para o jornal foi bastante motivador para o desenvolvimento de todo o projeto.

6.2 Construção de um *powerpoint*

Já na fase final do nosso estágio, eu e a Helena decidimos propor às crianças fazerem uma apresentação para as turmas do 4.º ano, os alunos mais velhos da escola, que estavam a abordar as atividades económicas, na área de estudo do meio, o que estava diretamente ligado ao tema do nosso projeto.

Esta foi uma atividade que elas aceitaram com grande entusiasmo mas, para fazermos a apresentação, tínhamos que preparar tudo muito bem, começando pela construção de um *powerpoint*, que as crianças disseram já conhecer das aulas de TIC. Cada grupo ficaria responsável pelo resumo de uma atividade que fizéramos, explicitando, para cada uma, ‘o que aprendemos’ e ‘como aprendemos’, indo ao encontro das tarefas de autoavaliação realizadas após cada atividade, que tinham como base estas duas questões centrais. Começámos pelo relembrar das atividades, que foram registadas no quadro, e as crianças aperceberam-se de que foram apenas três, havendo quatro grupos de trabalho, pelo que demos a solução de, para a última atividade, como tinha sido muito extensa, um grupo refletir sobre ‘o que aprendemos’ e outro sobre ‘como aprendemos’. Registámos também no quadro qual a tarefa de que cada grupo ia falar e mostrámos às crianças a estrutura do *powerpoint* (figura 32), que estava também impresso e foi distribuído por cada criança. Continha o título da tarefa, um diapositivo onde tinham apenas de preencher, de forma esquemática, um quadro com as duas questões-chave e outro diapositivo com algumas fotografias sobre a atividade.

Depois de combinada e preenchida, em grupo, a estrutura do *powerpoint* (figura 33), a tarefa seguinte consistiu na cópia para o computador, por cada um dos grupos, que se organizaram autonomamente, isto é, eles decidiram quem seria o primeiro a escrever, se mudavam frase a frase, quem iria ditar... e resultou bastante bem, surpreendendo-nos porque a escrita no computador costuma demorar bastante tempo. Este é um dado que demonstra resultados do projeto a nível do desenvolvimento do trabalho colaborativo, pois inicialmente as crianças tinham muita dificuldade em entender-se e organizar-se autonomamente dentro do grupo de trabalho. Por outro lado, mais uma vez, através de uma atividade do projeto, as crianças fizeram uma cópia com uma utilização funcional, através do auxílio do *powerpoint*, que permitia uma correção automática de erros ortográficos, à medida que as crianças escreviam, apercebendo-se logo dos mesmos, podendo fazer-se mais tarde uma revisão a nível macrotextual.



Figura 35. Grupo a decidir como preencher o *powerpoint* Figura 34. Grupo a copiar para o computador

Estando o trabalho das crianças completo, coube-nos a nós juntar tudo no mesmo documento para, no dia seguinte, revermos com as crianças e ajustarmos a escrita usada pelos diferentes grupos, de forma a construir uma estrutura comum. Isto porque um grupo escreveu, por exemplo, na resposta à pergunta ‘como aprendemos?’, “a trabalhar em grupo, a ler textos, a fazer uma ficha...”, enquanto os outros escreveram de outra forma: “trabalhamos em grupo, fizemos questionários em casa...”. Assim, no dia seguinte realizámos a revisão do *powerpoint* e perguntámos às crianças o que achavam destas diferenças, ao que elas responderam que devíamos alterar para ficar tudo igual e, como apenas um grupo tinha feito de maneira diferente, foi esse que mudou. Foi também no momento de revisão que toda a turma pôde ver o que estava escrito sobre cada atividade, pelo que puderam completar aspetos que faltassem ou corrigir outros que não estivessem bem (heterocorreção), para além de os organizarem de acordo com a sequência cronológica, isto é, por exemplo, na última atividade, devíamos escrever que “visitámos o museu do ouro” antes de referir que “escrevemos um texto para o jornal”.

Depois da revisão concluída (ver *powerpoint* completo no anexo H), cada grupo apresentou a sua atividade à turma. Foram atribuídas, pelas próprias crianças, diferentes tarefas aos quatro elementos do grupo, desde apresentar a atividade, descrever o que aprendemos e como aprendemos e explicar as fotografias, e combinámos quem seriam as crianças a apresentar o projeto, inicialmente, e quem faria a conclusão, apresentando a notícia do jornal e agradecendo a vinda das outras turmas. Apesar de um pouco atribulada, por ter sido o primeiro “ensaio”, a apresentação voltou a ser repetida antes da chegada dos convidados, e verificámos que a maioria das crianças sabia o que tinha de dizer e quando era a sua vez, o que não era difícil pois nada era decorado, pois as crianças estavam a falar de coisas que conheciam e que elas próprias viveram e, quando alguma delas não sabia o que dizer, as outras sabiam que podiam intervir e ajudá-la.

6.3 Apresentação do projeto desenvolvido

Tinha chegado o momento da apresentação (figura 36), no dia 20 de fevereiro, e não foi uma mas sim duas apresentações, devido ao interesse manifestado pelas professoras do 3.º ano, que também estavam a abordar as atividades económicas do meio local. Em primeiro lugar, fizemos a apresentação aos alunos do 4.º ano, e as nossas crianças estavam muito tímidas e pouco expressivas, para além de os alunos que estavam a assistir também não terem feito muitas questões. No entanto, a segunda apresentação, aos alunos do 3.º ano, foi bastante mais interativa, com questões feitas desde a primeira atividade, como por exemplo ‘quais foram as oito profissões estudadas’ e ‘as suas funções’, a que as crianças responderam através do auxílio do texto escrito, que também levaram para mostrarem aos colegas. Os alunos mais velhos ficaram curiosos quanto às palavras novas que as crianças aprenderam, e pediram-lhes que dessem exemplos, e o A17 referiu a palavra ‘metamorfose’ que “quer dizer transformação do ouro”. Mais tarde, quando a A15 explicou que preparámos a visita ao museu do ouro através da exploração do site, uma professora perguntou-lhe se ela sabia e lhe podia dizer para, com a turma dela, também ficarem a conhecer e, com grande naturalidade, a A15 disse que sabia e era www.museudoouro.com, causando grande surpresa entre as professoras, incluindo nós, pois já tinha passado algum tempo desde essa aula e as crianças não registaram o endereço eletrónico.



Figura 36. Momento da apresentação do projeto às turmas do 3.º ano

Enfim, tudo isto mostra que as questões levantadas foram respondidas pelas crianças, sem a necessidade de qualquer ajuda, o que nos deixou muito satisfeitas e permitiu-nos constatar que o projeto desenvolvido fez sentido e foi significativo para os alunos. As crianças que “deixámos” naquela turma, no final de fevereiro, não eram as mesmas que encontráramos no início da PES, em outubro. Foram ajudadas por nós a desenvolverem a sua capacidade de pensar, de procurar informação e construir o seu próprio conhecimento, abandonando a atitude passiva de aprendizagem que demonstravam no início da PES. Relativamente à escrita, em particular, as crianças aprenderam e escreveram textos “grandes” e completos, de consolidação de conhecimentos, através de uma prática situada dos processos de escrita, cumprindo assim os objetivos definidos inicialmente.

7. Consciencialização final das aprendizagens

A última atividade dedicada ao projeto tinha como objetivo investigativo recolher dados para avaliar o impacto do projeto no processo de aprendizagem das crianças e o reconhecimento da competência de escrita como ferramenta de construção dessa aprendizagem.

Assim, eu e a Helena preparámos uma ficha de trabalho com transcrições de frases ditas pelas crianças antes da realização de cada uma das várias atividades (ver anexo I) - os

conhecimentos prévios - com o objetivo de permitir que, findo o trabalho, fossem confrontadas com esses conhecimentos, tomassem consciência e sistematizassem as aprendizagens construídas. Para isso, relativamente a cada atividade realizada, selecionámos transcrições de respostas a questões que as crianças tinham dado sobre o assunto que iríamos estudar e de sugestões que tinham dado para podermos descobrir mais informação. A ficha de trabalho começava por colocar a seguinte questão: "Achas que estes meninos hoje teriam respondido às perguntas da mesma forma?". Deste modo, pretendíamos que as crianças se apercebessem das diferenças nos seus conhecimentos, tanto sobre os conteúdos como sobre formas de aprendizagem, entre o início e o final do projeto.

Os resultados relativos a esta primeira questão foram os esperados, sendo que, à exceção de uma criança (figura 37), todas disseram que agora não teriam respondido da mesma forma às perguntas efetuadas, identificando que havia erros nas respostas inicialmente dadas pelos colegas e concluindo que tinham aprendido algo mais do que sabiam no início do projeto.

<i>Há algum tempo atrás, os meninos da sala responderam assim a estas perguntas...</i>		
<p>O que faz uma pessoa que tem a profissão de oleiro?</p> <p><i>"Põe óleo nos carros" (T.)</i></p> <p>Como podes descobrir mais coisas sobre esta profissão?</p> <p><i>"Ir ao dicionário" (A.)</i></p>	<p>Qual é a profissão mais característica entre as avós dos meninos da nossa sala?</p> <p><i>"Operadoras fabris e costureiras."</i></p> <p>Como podes descobrir esta informação?</p> <p><i>"Internet." (M.)</i> <i>"Dicionário." (M.T.)</i></p>	<p>O que faz um ourives?</p> <p><i>"Ajuda o garimpeiro." (R.)</i> <i>"Vende o ouro que o garimpeiro apanha." (G.)</i></p> <p>Como podes descobrir mais coisas sobre esta profissão?</p> <p><i>"Na internet, nos livros, no dicionário." (M., G., D.)</i></p>
<i>Agora...</i>	<i>Agora...</i>	<i>Agora...</i>
<p>Pensa sobre tudo o que aprendeste e aquilo que fizeste para aprender. Achas que estes meninos hoje teriam respondido às perguntas da mesma forma? <i>Sim</i> <input type="checkbox"/> <i>Não</i> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p><u>E tu, o que responderias hoje?</u></p> <p>À primeira pergunta: <i>o oleiro trabalha com o</i></p> <p>À segunda pergunta: <i>Sempre e aprendes toda a informação</i></p>	<p>Pensa sobre tudo o que aprendeste e aquilo que fizeste para aprender. Achas que estes meninos hoje teriam respondido às perguntas da mesma forma? <i>Sim</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Não</i> <input type="checkbox"/></p> <p><u>E tu, o que responderias hoje?</u></p> <p>À primeira pergunta: <i>a profissão das avós e doméstica</i></p> <p>À segunda pergunta: <i>lizo os questionários e a profissão na escola</i></p>	<p>Pensa sobre tudo o que aprendeste e aquilo que fizeste para aprender. Achas que estes meninos hoje teriam respondido às perguntas da mesma forma? <i>Sim</i> <input type="checkbox"/> <i>Não</i> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p><u>E tu, o que responderias hoje?</u></p> <p>À primeira pergunta: <i>o ourives trabalha com o ouro</i></p> <p>À segunda pergunta: <i>busco um texto para o jornal</i></p>

Figura 37. Ficha preenchida pelo A122

O A122 foi a única criança que disse que manteria as respostas às questões iniciais, mas esta resposta poderá ter sido resultado de desatenção por parte do aluno, como demonstrado em atividades de autoavaliação anteriores, já que respondeu corretamente às questões seguintes desta ficha. Isto é, apesar de dizer que os colegas responderiam da mesma forma a essas perguntas, ele não manteve esse tipo de resposta ao longo da ficha de trabalho.

Numa segunda parte da ficha de trabalho, propusemos às crianças que respondessem elas às questões respondidas pelos colegas anteriormente para que pudessem identificar as diferenças no conhecimento construído no período entre o pré e o pós projeto. Todas elas conseguiram pensar naquilo que fizeram e no que aprenderam e a maioria registou corretamente as respostas, que não eram todas iguais mas que incidiam no trabalho realizado. Abaixo discrimino as respostas dadas, que remetem apenas para quinze crianças porque um dos alunos faltou nesta sessão:

O que faz uma pessoa que tem a profissão de oleiro?	
<i>“Põe óleo nos carros” (T.)</i>	
Como podes descobrir mais coisas sobre esta profissão?	
<i>“Ir ao dicionário” (A.)</i>	
<u>E tu, o que responderias hoje?</u>	
<i>À primeira pergunta:</i>	
O oleiro trabalha com barro.	12
O oleiro trabalha com barro e faz peças de barro.	1
Sem resposta.	2
<i>À segunda pergunta:</i>	
Ler e escrever textos informativos.	15

Quadro 16. Respostas das crianças relativas à primeira atividade

Relativamente à primeira atividade (quadro 16), houve duas crianças incapazes de responder à primeira questão, e, a meu ver, revelou uma limitação no tipo de trabalho realizado. Nesse caso, o conteúdo estudado resultou da pesquisa de informação em grupos, ficando a cargo de cada grupo estudar duas profissões, sendo a informação depois partilhada através da apresentação à turma e da revisão do texto escrito pelos quatro grupos sobre oito profissões. As respostas destas crianças indicam que, por não terem estudado esta profissão a fundo nem terem escrito sobre a mesma, não foram capazes de captar a informação de forma significativa, pelo menos não tanto como sobre as duas profissões sobre as quais ficaram responsáveis de estudar. Este dado indica a importância da leitura (pesquisa) e da escrita ativas, mais próximas na construção da aprendizagem pois, para estes alunos, ouvir e ler o que outros tinham pesquisado não foi suficiente.

Quanto aos processos de aprendizagem utilizados para descobrir mais informação sobre as profissões, todas as crianças referiram 'ler e escrever textos informativos', o que indica o reconhecimento, pelas crianças, das competências de leitura e de escrita como ferramentas de construção de aprendizagem.

Qual é a profissão mais característica entre as avós dos meninos da nossa sala?	
<i>"Operadoras fabris e costureiras."</i>	
Como podes descobrir esta informação?	
<i>"Internet." (M.)</i>	
<i>"Dicionário." (M.T.)</i>	
<u>E tu, o que responderias hoje?</u>	
<i>À primeira pergunta:</i>	
A profissão é doméstica.	15
<i>À segunda pergunta:</i>	
Podemos fazer questionários e gráficos.	15

Quadro 17. Respostas das crianças relativas à segunda atividade

Estes dados (quadro 17) revelam uma grande compreensão dos alunos sobre os conteúdos e os processos de construção de aprendizagem abordados na segunda atividade, em que as informações foram recolhidas e tratadas através da realização de questionários e da construção de gráficos, que, posteriormente foram lidos em grande grupo, tendo a escrita de um texto culminado o processo de construção de informação. Neste caso, ao contrário do que fora realizado na primeira atividade, todos os alunos estudaram/pesquisaram sobre tudo e participaram em todas as atividades, não havendo partilha de tarefas.

Quanto às formas de aprendizagem, nenhuma das crianças identificou a escrita de textos mas verificou-se a realização dos questionários e gráficos como a tarefa que foi mais significativa para os alunos, talvez por terem sido tarefas inovadoras e os gráficos construídos por eles, num espaço diferente e ao seu agrado, a sala de TIC.

O que faz um ourives?	
<i>“Ajuda o garimpeiro.” (R.)</i>	
<i>“Vende o ouro que o garimpeiro apanha.” (G.)</i>	
Como podes descobrir mais coisas sobre esta profissão?	
<i>“Na internet, nos livros, no dicionário.” (M., G., D.)</i>	
<u>E tu, o que responderias hoje?</u>	
<i>À primeira pergunta:</i>	
O ourives trabalha com o ouro e vende-o.	1
O ourives trabalha com o ouro e faz peças bonitas.	8
O ourives trabalha com o ouro.	6
<i>À segunda pergunta:</i>	
Visita de estudo ao Museu do Ouro.	7
Lemos textos informativos, fizemos uma visita ao Museu do Ouro, escrevemos um texto e mandamos para o jornal.	1
Visita ao Museu do Ouro e entrevista ao ourives.	3
Visita ao Museu do Ouro e escrevemos um texto.	3
Visita ao Museu do Ouro, ler e escrever textos.	1

Quadro 18. Respostas das crianças relativas à terceira atividade

A terceira atividade foi aquela que trouxe um leque mais alargado de respostas (quadro 18), provavelmente resultante do grande número de tarefas realizadas e que levou à construção de conhecimentos pelos alunos. Relativamente à questão ‘o que faz um ourives?’, todos foram capazes de identificar a sua principal tarefa – “trabalha com o ouro” – ainda que tivesse havido algumas respostas mais completas que outras. Quanto às formas de procurar informação, destaca-se a visita de estudo ao museu do ouro como a mais representativa, o que já seria de esperar, por ser pouco usual mas muito agradável a procura de informação ‘em situação’ e na realidade local. Também presente na resposta de cinco alunos surge a escrita de textos para aprender, sendo, em conjunto com a leitura, as ferramentas de aprendizagem comuns a todas as atividades realizadas e aqui, novamente reconhecidas pelas crianças.

Depois de realizada a ficha de trabalho, tivemos uma conversa com as crianças, oralmente e em grande grupo, sobre as suas conceções acerca de tudo o que foi feito:

Prof - O que acham sobre o que aprenderam? Valeu a pena?

Al22 - Aprendemos muito.

Prof - Porquê?

Al12 - Porque fizemos fichas, textos, um texto para o jornal.

Al15 - Fizemos textos muito grandes e uma visita de estudo.

Al14 - Gráficos e questionários.

Al3 - Apresentámos.

Prof - Isto quer dizer que fizemos muitas coisas diferentes para aprender, não trabalhámos só com os livros de português, matemática e estudo do meio.

(Diálogo no dia 21/02/2013, retirado do meu diário reflexivo)

Com este diálogo, as crianças voltaram a refletir sobre a quantidade de métodos de aprendizagem utilizados para procurar informação, refletores, na sua opinião, de uma grande quantidade de conhecimentos adquiridos. Encontramos nas respostas a escrita de 'textos muito grandes' e 'um texto para o jornal', o que mostra que estas tarefas marcaram as crianças. Isto é, apesar de a escrita de textos em conjunto e na área curricular ser já uma atividade recorrente no trabalho com a professora titular, o processo de escrita desenvolvido nas atividades do projeto não deixou de ser significativo para as crianças, na medida em que aprenderam novos saberes, quer relativos às profissões quer às etapas do processo de escrita, e tinham estado a aprender a escrever melhor para publicarem um texto no jornal local, havia um objetivo.

Finalmente levámos as crianças a fazerem uma projeção para o trabalho a realizar no futuro, agora que o projeto finalizava e o nosso estágio estava a terminar:

Prof - Agora que vocês vão ficar com a professora Isabel, gostavam de continuar a fazer atividades como as do projeto? Porquê?

Al23 - Sim, porque gostei de fazer.

Al8 - Sim, porque aprendemos muito.

Al15 - Porque podemos aprender mais coisas além disto.

Al12 - Porque podemos ensinar os pais e avós.

Al14 - Porque quando formos mais velhos, no 5.º ano, sabemos responder a tudo sobre as profissões.

Al9 - Porque aprendi muito e queria aprender muito mais.

(Diálogo no dia 21/02/2013, retirado do meu diário reflexivo)

As respostas das crianças revelam consciencialização das aprendizagens construídas graças aos processos ativos de construção de conhecimentos desenvolvidos ao longo do projeto. Com esta questão pretendíamos dar indícios às crianças de que podem e devem continuar a realizar tarefas deste tipo, que implicam processos ativos de construção de conhecimento, já que foi nosso objetivo iniciar as crianças nessas outras formas de aprender, tornando-as menos dependentes da exposição da professora na construção do seu saber.

CAPÍTULO V - Conclusões, limitações e recomendações

Este documento reflete todo o processo de ensino e aprendizagem relativo ao Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada desenvolvido sob a metodologia de investigação-ação, no âmbito da minha Prática de Ensino Supervisionada ao nível do 1.º ciclo, que esteve revestido de uma grande importância no que concerne à minha formação enquanto profissional de educação. A prática reflexiva permitiu-me realizar atividades onde consolidei conhecimentos teóricos e, desse modo, foi essencial para começar a criar na minha cabeça as bases que irão guiar a minha futura vida profissional como educadora de infância e professora do 1.º ciclo do ensino básico.

Inicialmente senti bastante insegurança por ser a primeira vez que iria desenvolver um projeto desta natureza, constituído por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, com vista à melhoria da prática educativa e ao desenvolvimento profissional do professor investigador. Assim, apesar das incertezas na tomada de decisões que seriam mais pertinentes para as crianças com quem estava a trabalhar e para a minha formação, a existência de momentos de avaliação no final de cada ciclo (atividade) permitiu-me realizar uma recolha gradual de dados e uma análise de resultados obtidos nesse ciclo, o que, por se tratar de um projeto de investigação-ação, possibilitou a reformulação de tarefas, do modo de interação entre os alunos e entre o professor e os alunos, e outros aspetos que tivessem corrido menos bem e fosse pertinente serem alterados num ciclo seguinte. Em todo este processo foi essencial a retaguarda da minha orientadora e da professora titular da turma, com quem desenvolvemos (eu e a minha colega Helena) um trabalho colaborativo. Como já referi anteriormente neste relatório, para poder consciencializar-me dos efeitos que o projeto teve em mim, professora-investigadora, a reflexão que esteve presente em todo o trabalho realizado foi essencial, acompanhada por discussões com a minha colega, com a minha orientadora e com a professora titular, na medida em que possibilitou a reconstrução de significados e a realização de novas planificações com vista a um novo ciclo. Desta forma, fui construindo na minha cabeça uma teorização da prática educativa alicerçada na minha experiência pessoal, indo além daquilo que aprendera ao longo da licenciatura e do mestrado em questão.

Como já referi ao longo do relatório, um dos objetivos do projeto era desenvolver a autonomia das crianças através da criação de situações de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada. Como refere Fosnot (1996), “para facilitar a aprendizagem real, os professores necessitam de organizar as suas aulas e o seu currículo de forma a que os alunos possam

colaborar, interagir e colocar questões tanto aos seus colegas como ao professor” (p.137). De facto, a interação entre os alunos e entre os alunos e as professoras foi uma constante ao longo do projeto, na medida em que as crianças aprenderam a trabalhar em grupos através da prática, já que todas as atividades desenvolvidas implicaram o agrupamento. Ficou comprovado nos dados recolhidos que as crianças aprenderam essa e outras formas de construir conhecimento, para além da exposição da professora e da consulta do dicionário, devido à experimentação nas tarefas realizadas.

Ainda relativamente ao trabalho colaborativo, tivemos oportunidade de abordar vários tipos de agrupamento, desde trabalho a pares, em grupos de quatro elementos e em grande grupo, permitindo-nos um conhecimento real das potencialidades de cada um e dos momentos mais oportunos para a sua abordagem. Neste contexto, Pereira e Azevedo (2005) dizem-nos que

“O trabalho em grande grupo, isto é, com todos os alunos e o professor é útil para estabelecer os objectivos de trabalho a realizar, para organizar as tarefas e para pôr em comum os aspectos trabalhados, mas o pequeno grupo é o tipo de agrupamento ideal para favorecer a interacção cooperativa, para promover a participação de todos os membros da turma, para partilhar entre iguais experiências de aprendizagem e para rentabilizar a ajuda pedagógica numa realidade concreta.” (p.88)

De facto, e falando agora no âmbito do processo de escrita, foi possível experimentar a realização de diferentes etapas (planificação, textualização e revisão) com diferentes tipos de agrupamento - a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo. A conclusão a que cheguei foi a de que, numa fase inicial, em que as crianças se encontram a aprender e ainda com poucos conhecimentos sobre o assunto em questão, o mais vantajoso é o trabalho em grande grupo, sob orientação do professor e a discussão de opiniões entre todas as crianças. De seguida, o trabalho em pequeno grupo torna-se pertinente, dando mais autonomia às crianças mas existindo ainda um número considerável de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, podendo ajudar-se mutuamente e criarem no seio do grupo a Zona de Desenvolvimento Próximo de que nos fala Vygotsky. Por último, o trabalho a pares continua a implicar uma interação entre os alunos mas, por serem apenas dois, é-lhes atribuída uma maior autonomia na resolução das tarefas. Barbeiro (2003) fala-nos do conceito *co-escrita* ou *escrita conjunta*, uma tarefa que constituiu parte de todos os momentos-chave do meu projeto de investigação e que “activa a interacção em todos os momentos e actividades do processo de escrita” (p.151). Foi desta forma que consegui iniciar as crianças em processos ativos de construção de conhecimento, escrevendo para aprender em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada.

Apesar de ser já prática corrente no trabalho da turma a escrita de textos coletivos (em grande grupo), as crianças aprenderam conceitos específicos do processo de escrita, como as etapas e a finalidade de escrever para aprender, e começaram a aprender a escrever de forma autônoma, em pequenos grupos, sem uma orientação tão vincada por parte do professor, apesar de este estar sempre presente, desde a planificação das atividades e das aprendizagens previstas, às fichas de trabalho preparadas.

Toda esta experiência significou construção de conhecimentos para os alunos, como constatei quando analisei os resultados obtidos nas autoavaliações e nos trabalhos/textos realizados pelas crianças. As crianças que deixámos naquela turma não eram as mesmas que encontráramos quando lá chegamos, mas muito mais ativas na construção do seu conhecimento, curiosas, com capacidade de argumentar e tomar a iniciativa no seio de um grupo. Neste ponto considero pertinente registar o trabalho, a dedicação, a motivação e a participação da AI15 no desenvolvimento do projeto, o que se poderá verificar nos diálogos e trabalhos realizados por ela descritos no capítulo IV. Saliento que esta aluna, apesar de ter um nível de desenvolvimento muito bom, não era a ‘melhor’ da turma; no entanto, nestes quatros meses em que intervimos, foi a que mais se evidenciou pela participação, empenho e conhecimentos que demonstrou ter adquirido ao longo das sessões. Foi a AI15 que levou o jornal para a escola ainda antes de os termos entregue às crianças e, na apresentação final às outras turmas, foi ela que foi capaz de dizer o site que pesquisámos relativo ao Museu do Ouro, respondendo à questão de uma das professoras, sendo estes apenas dois pormenores que fizeram esta criança sobressair de entre todas as outras. Tal como a AI15, houve várias outras crianças que demonstraram interesse e grande capacidade de aprendizagem, algumas das quais já referidas no documento. Por outro lado, houve alunos que se evidenciaram pela negativa, demonstrando falta de interesse e de atenção nas atividades desenvolvidas, refletindo-se nos trabalhos efetuados e nas autoavaliações realizadas, aos quais já fiz referência.

Para mim, enquanto educadora/professora em formação, o desenvolvimento deste projeto, parte integrante da prática pedagógica, foi uma forma de pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos teoricamente ao longo de três anos de licenciatura, comprovando a possibilidade de ensinar construtivamente, isto é, *ensinar a aprender*. Foi deste modo que desenvolvi a competência de *aprender a aprender*, observando o contexto, criando situações de aprendizagem significativas para as crianças com quem estive a trabalhar (planificação), atuando de forma a levar as crianças a pensarem em soluções para os problemas que lhes colocava,

observando a minha ação e a da minha colega Helena e, por fim, refletindo sobre cada atividade realizada e tirando conclusões que permitiam identificar aspectos positivos (por exemplo, a textualização coletiva, a revisão a pares...) e aspectos a melhorar (como a atribuição de tarefas aos espectadores durante as apresentações dos trabalhos).

Fazendo uma comparação com o pré-escolar, o trabalho realizado foi em ambos os contextos baseado no desenvolvimento de um projeto com as crianças, com um tema de interesse para elas, através do qual se criaram situações-problema com o objetivo de desenvolver competências das distintas áreas curriculares presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nos Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, apesar da metodologia de trabalho ter sido idêntica, houve muitos aspectos diferenciadores, devido ao nível de ensino em que estava inserida, isto é, enquanto no pré-escolar as pesquisas e os registos tinham que ser sempre acompanhadas por um adulto, porque as crianças não sabiam ler nem escrever, no 1.º ciclo havia já uma maior autonomia por parte dos alunos, que lhes permitia fazerem pesquisas sozinhos e escreverem o que aprendiam, sendo o papel do professor a mediação do trabalho e a preparação de situações problema que gerassem a construção de aprendizagens previstas.

Inicialmente, após o estágio no pré-escolar e prestes a iniciar o estágio no 1.º ciclo, senti alguma confusão sobre como “abordar o programa”, trabalhar todas as áreas curriculares, através do desenvolvimento de um projeto com um tema único. A insegurança que senti foi sendo ultrapassada à medida que fui conhecendo a prática pedagógica (a realidade) e ia realizando reflexões semanais escritas que me obrigavam a pensar no que observava e experimentava, conversando com a minha colega de estágio sobre ações observadas ou realizadas e era elucidada pela minha orientadora, nas sessões semanais de supervisão, sobre tudo o que era possível fazer que, aliado à experimentação, se foi tornando claro para mim. Assim, a articulação entre as diferentes áreas curriculares foi um dos aspectos que tive a oportunidade de perceber melhor, talvez porque o projeto que desenvolvi implicou a escrita de textos para aprender, integrada na área de estudo do meio, para a iniciação das crianças em processos ativos de construção de conhecimento. Aprendi que o ensino da língua no 1.º ciclo vai muito além das aulas de português, integra todo o currículo, desde matemática, estudo do meio e expressões artísticas, o que está evidenciado nos programas de português do ensino básico, tal como referi no capítulo II: “Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura

e escrita” (Reis et al, 2009, pp. 68-69). A escrita, particularmente, é uma forma de consolidar os conhecimentos adquiridos em qualquer área curricular, o que pude comprovar com o desenvolvimento deste projeto.

Outra das aprendizagens que construí e que me permitiu crescer profissionalmente prende-se com o desenvolvimento de aprendizagens adjacentes à teoria sócioconstrutivista, que orientou o meu trabalho. No início da PES, aquando a preparação da primeira atividade a ser desenvolvida por nós, eu e a Helena realizámos uma planificação a pensar no que queríamos trabalhar com as crianças, tendo como base a ‘teoria’ sócio construtivista, mas apenas como uma ‘teoria’ porque, na prática, a planificação que fizemos propunha atividades cuja participação das crianças seria pacífica, de meros ouvintes do que as professoras diriam. Assim, com as orientações que a professora Íris nos deu, realizámos uma reformulação de toda a atividade, um momento revestido de grande importância porque, a partir daí, em todas as atividades que preparávamos tínhamos este momento como exemplo. Permitiu-me também tomar consciência de que, tal como no pré-escolar, é preciso um trabalho prévio de conhecimento do contexto e das crianças com quem trabalhamos, o nível de desenvolvimento em que se encontram e as suas motivações para, através de uma planificação clara e flexível, poder realizar uma prática educativa fundamentada e significativa para todos os intervenientes.

Aprendi a valorizar as perguntas das crianças, que são muito importantes pois “auxiliam os professores a compreender em que nível de desenvolvimento elas se encontram” (Fosnot, 1996, p.138). Dito de outra forma, sempre ouvi dizer que devemos ‘dar voz às crianças’ mas não sabia exatamente o que esta expressão significava. Agora sei que é nosso dever ouvir o que elas têm para nos dizer e mostrar-lhes disponibilidade para responder às suas perguntas, que devem ser colocadas sem qualquer receio para serem o mais verdadeiras possível. Desta maneira temos a certeza da sinceridade das interações entre professor e alunos e conseguimos perceber mais facilmente o nível de desenvolvimento em que estes se encontram.

Neste processo de estágio, eu e a minha colega Helena fomos confrontadas com uma limitação referente ao contexto perante a qual nada pudemos fazer. Como foi referido inicialmente, na caracterização do contexto, a turma era constituída por 25 alunos, mas o projeto foi desenvolvido apenas com 16 devido à existência de um projeto, a nível do agrupamento, que visava a lecionação das áreas de português e matemática com outra professora, noutra sala de aulas, para as crianças que revelavam maiores dificuldades de aprendizagem. Este aspeto causou muitos dilemas, em primeiro lugar porque houve crianças

“postas de parte” no desenvolvimento do projeto que implementámos, crianças essas que poderiam ter sido motivadas para a aprendizagem através da participação em atividades e modos de trabalhar diferentes, como foi perceptível na realização da visita de estudo ao Museu do Ouro, em que toda a turma participou, e as crianças que não estavam a trabalhar no projeto mostraram o seu interesse em perceber o que as outras tinham aprendido e tinham preparado para esse dia. Para além disso, o facto de apenas 16 crianças estarem o dia todo na sala (enquanto as outras começavam numa outra sala, regressavam na segunda parte da manhã, e saíam novamente à tarde), foi também um aspeto que trouxe complicações, pois impedia-nos de terminar atividades que tínhamos começado logo de manhã porque, no final do intervalo, estariam as 25 crianças na sala e tinham estado a fazer tarefas diferentes, pelo que não se poderia dar continuidade a nenhuma delas.

Neste momento, sinto que todo este processo se refletiu em grandes aprendizagens e, consequentemente, num crescimento pessoal e profissional sem o qual não poderia ser educadora/professora. O facto de ter conseguido consolidar conhecimentos através da prática, ter aprendido mais sobre a investigação-ação, praticado uma ação reflexiva que me permite pensar sobre o que faço, todos estes aspetos presentes na minha formação profissional contribuíram para um grande crescimento, sendo parte integrante da minha base de lançamento para uma futura vida enquanto profissional de educação. Assim, sei que não poderei estagnar mas sim continuar com uma atitude de procura de conhecimentos, apostando numa formação contínua ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L., Roldão, M. C. & Vieira, F. (s/d). *Construir a competência de aprender a aprender: Percurso de um projecto*. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, L. Á. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita. Construir a Aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2003). Da escrita tradicional à escrita como ferramenta de aprendizagem – Análise da evolução das concepções de escrita nos programas de Português. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 10 (8), 859-869.
- Carvalho, J. A. B., Silva, A. C. & Pimenta, J. M. R. (2006). Uso da escrita em diferentes disciplinas escolares: construção ou reprodução de conhecimento? *III Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*, 3, 21-31.
- Carvalho, J. A. B. (2011). Escrever para aprender. Contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, 7 (19), 219-237.
- Departamento da Educação Básica (1998). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.
- Formosinho, J. O., Kishimoto, T. M., Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fosnot, C. T. (Org.) (1998). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Lentin, L. (1981). *A criança e a linguagem oral : Ensinar a falar : Onde? Quando? Como?*. (Coleção Biblioteca do Educador Profissional). Lisboa : Livros Horizonte.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Milian, M. *As actividades de escrita nas áreas curriculares não-linguísticas*. In Camps, A. (2006). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed.

Pereira, L. Á. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.

Pereira, C. C., Pinilla, M. A. M., Costa, M. C. R. & Oliveira, M. T. I. (2006). *Géneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula*. In Pauliukonis, M. A. L & Santos, L. W. (Org.). *Estratégias de Leitura: Texto e Ensino*. (pp.27-58). Rio de Janeiro: Lucerna.

Pereira, Í. S. P. (Coord.). (2010). *O ensino do português do 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Planchard, É. (1975). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.

Portilho, E. M. L. & Dreher, S. A. S. (2012). Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 38 (1), 181-196.

Raya, M. J., Lamb T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa. Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Irlanda: Authentik Language Learning Resources Ltd.

Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S.

(2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: Mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

Weisz, T. (2002). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática.

ANEXOS

**Anexo A – Texto, escrito pelas crianças, de consolidação de conhecimentos
adquiridos na primeira atividade do projeto**

As oito profissões

Neste texto vamos falar sobre oito profissões. Temos dois grupos: as profissões artesanais e as modernas. Sobre cada profissão indicamos o seu nome, o que faz, os instrumentos com que trabalha e as profissões com que colabora.

As profissões artesanais são: aguadeiro, oleiro, garimpeiro e apicultor.

O aguadeiro recolhe em fontes públicas a água para entregar às portas das casas. Ele precisa dos barris para transportar a água. O aguadeiro ajuda os ciclistas para lhes dar água.

O oleiro faz peças de barro, por exemplo uma jarra. Para fazer precisa de barro, mãos, forno e roda de oleiro. As profissões com que colabora são os comerciantes.

O garimpeiro procura metais preciosos, como ouro, diamantes ou prata. Trabalha com pás, peneiras e agitadores e colabora com o ourives.

O apicultor cria as abelhas e vende o mel. Ele trabalha com o martelo, o alicate, a gaiola, o fato e uma máscara e colabora com o biólogo.

As profissões modernas são: historiador, arquiteto, enólogo e locutora.

O historiador o que faz é pesquisar e estudar os acontecimentos, as pessoas e as atividades do passado para os conhecer melhor. Para o historiador pesquisar precisa dos jornais, livros, diários e cartas. Ele precisa dos arqueólogos, bibliotecários e arquivistas para o ajudar.

Os arquitetos estudam, idealizam e desenham. Para fazer os projetos usam papel, lápis e computador. As profissões com que colabora são decoradores, engenheiros civis e construtores civis.

O enólogo avalia a qualidade do vinho e cheira para ver se está bom. Usa os órgãos dos sentidos e colabora com o agricultor.

A locutora apresenta os programas de rádio e conta histórias. Ela trabalha com o microfone, o texto e a sua voz e colabora com o produtor.

Para aprendermos tudo isto, fizemos um trabalho em grupo, tínhamos dois textos sobre duas profissões e escrevemos sobre elas. Também descobrimos o significado de palavras novas, indo ao dicionário e descobrindo a partir da própria palavra.

Esta atividade foi espetacular porque aprendemos muito sobre as profissões.

Turma 22

Anexo B – Gráficos construídos na segunda atividade

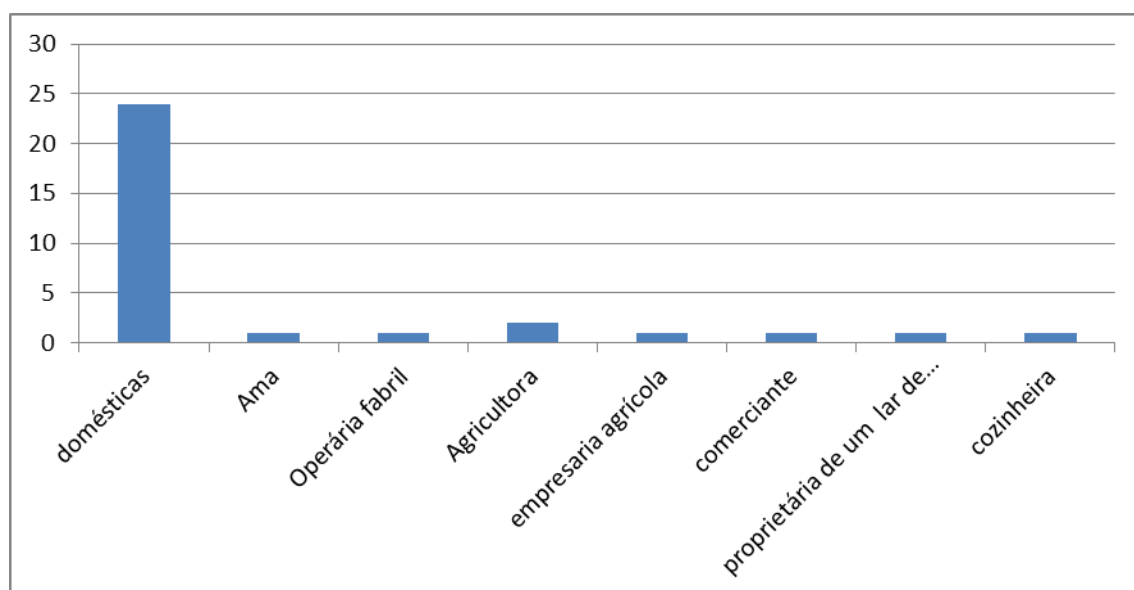


Gráfico - As profissões das nossas avós

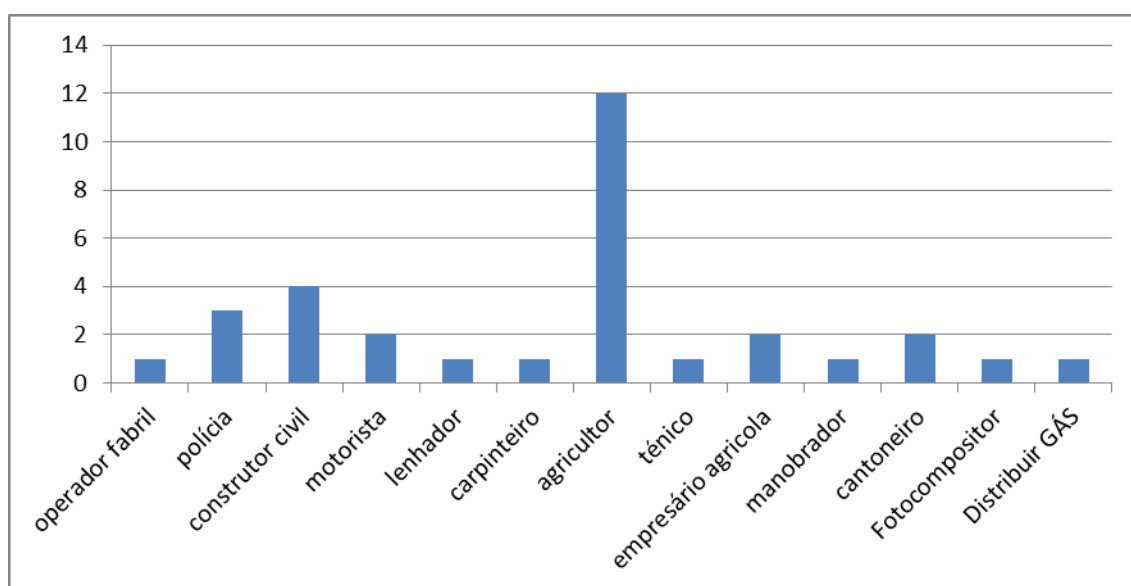


Gráfico - As profissões dos nossos avós (homens)

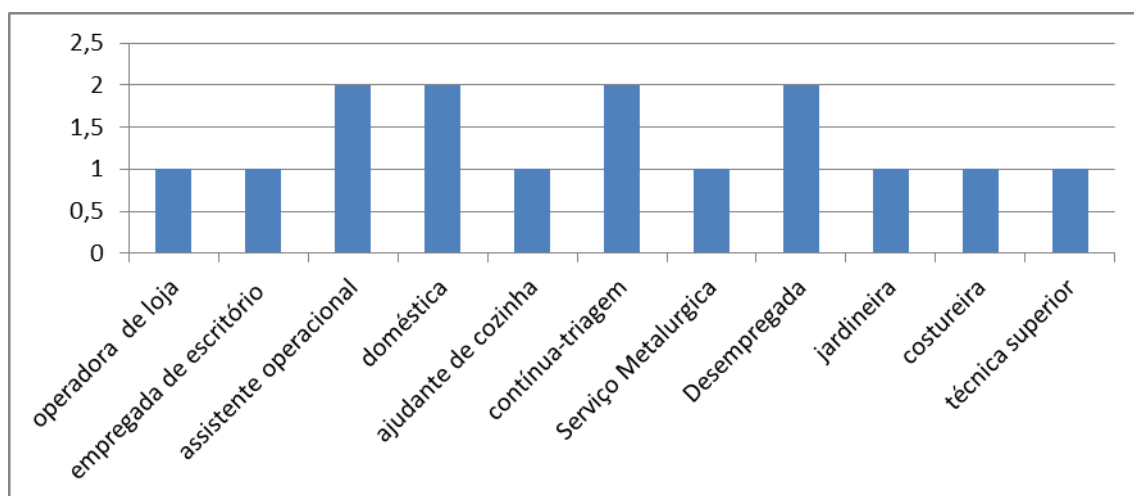


Gráfico - As profissões das nossas mães

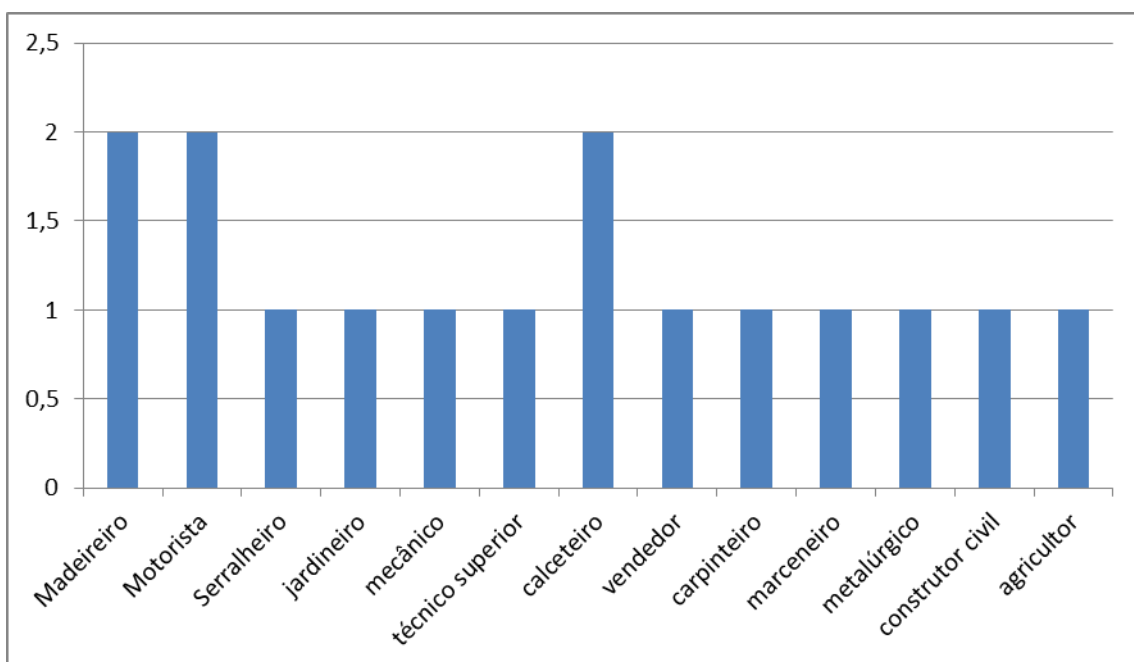


Gráfico - As profissões dos nossos pais

**Anexo C – Texto, escrito pelas crianças, de consolidação de conhecimentos
adquiridos na segunda atividade do projeto**

Passado, presente e futuro

Neste texto vamos falar sobre as profissões mais comuns dos nossos pais e avós. Também vamos falar das profissões que queremos ter quando formos grandes.

A profissão que mais avós tiveram foi a de doméstica, com 24 avós. A segunda foi a de agricultora, com apenas 2 avós. Entre os avós (homens), a profissão mais comum foi a de agricultor, com 12 avós, a segunda foi a de construtor civil, com 4 avós e em terceiro ficou a profissão de polícia, com 3 avós. Não conseguimos descobrir qual a profissão menos utilizada porque havia várias profissões praticadas só por uma avó ou um avô.

Relativamente às mães, vimos que havia 4 profissões mais características: assistente operacional, doméstica, contínua de triagem e desempregada. Nos pais, vimos 3 profissões mais típicas: madeireiro, motorista e calceteiro. Cada uma destas profissões é exercida por 2 pessoas. Tal como nos avós, não conseguimos achar a profissão menos comum porque também havia muitas profissões realizadas por apenas uma mãe ou um pai.

Por último, vamos falar das profissões que queremos ter quando crescermos. Há 3 meninos que querem ser futebolistas e outros 3 que gostavam de ser professores. A seguir foi escolhida a profissão de médico, por 2 crianças. Nenhum de nós quer ter o mesmo trabalho que o pai ou a mãe.

E assim ficamos a saber tudo sobre as profissões dos nossos pais e avós. Fizemos questionários em casa e gráficos na sala de TIC e foi um trabalho fácil, divertido e excelente.

Turma 22

Anexo D – Ficha de trabalho de motivação para a visita ao Museu do Ouro

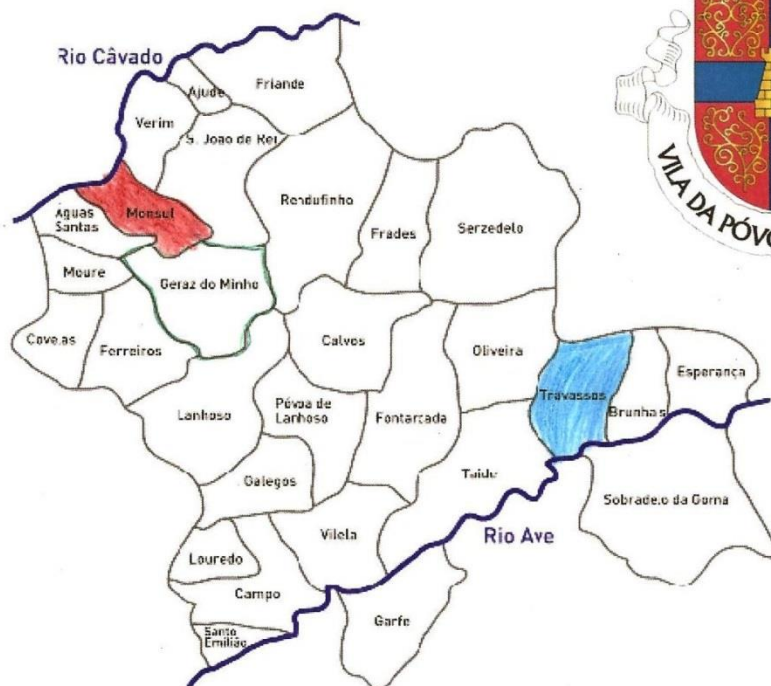
Ficha de trabalho

1. Lê o texto.

A Póvoa de Lanhoso é um concelho onde o trabalho do ouro é muito tradicional. Das 29 freguesias que o constituem, é em Travassos que podemos encontrar um grande número de ourives que moldam o ouro e criam as mais variadas peças, sendo o “coração de filigrana” a peça mais característica. Nesta freguesia é possível visitar o Museu do Ouro para se ficar a conhecer melhor esta profissão e a sua história. Lá podemos encontrar informação sobre a história do ouro desde que foi descoberto e como era usado na vida das pessoas. O trabalho do ourives é demonstrado numa oficina, com características e instrumentos de trabalho muito particulares usados em todo o processo de transformação do ouro em bonitas peças de ourivesaria.

Peça Ourivesaria feita de fios de ouro ou prata delicadamente entrelaçados.

2. Observa as imagens.



Data: 24/01/2013

3. Responde.

- a. Lendo com atenção a primeira frase, qual é a profissão mais tradicional da Póvoa de Lanhoso? O que faz?

A profissão tradicional é a ourives. Eles moldam o ouro e criam as mais variadas peças.

- b. Qual a freguesia mais relacionada com a profissão de ourives?

A freguesia é Travassos.

- c. Que instituição podemos visitar nessa freguesia?

É o Museu do Ouro

- d. O que podemos ficar a conhecer melhor sobre a profissão de ourives visitando essa instituição?

• História do ouro

• Como era usado na vida das pessoas

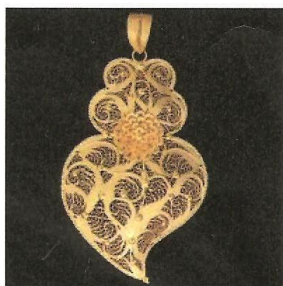
• Oficina: como é e os instrumentos de trabalho

• O processo de transformação do ouro

- e. Observa com mais atenção o mapa:

- Pinta a azul a freguesia onde se localiza o Museu do Ouro;
- Pinta a vermelho a freguesia onde se localiza a tua escola;
- Contorna a verde a freguesia onde vives.

- f. Observa a seguinte imagem:

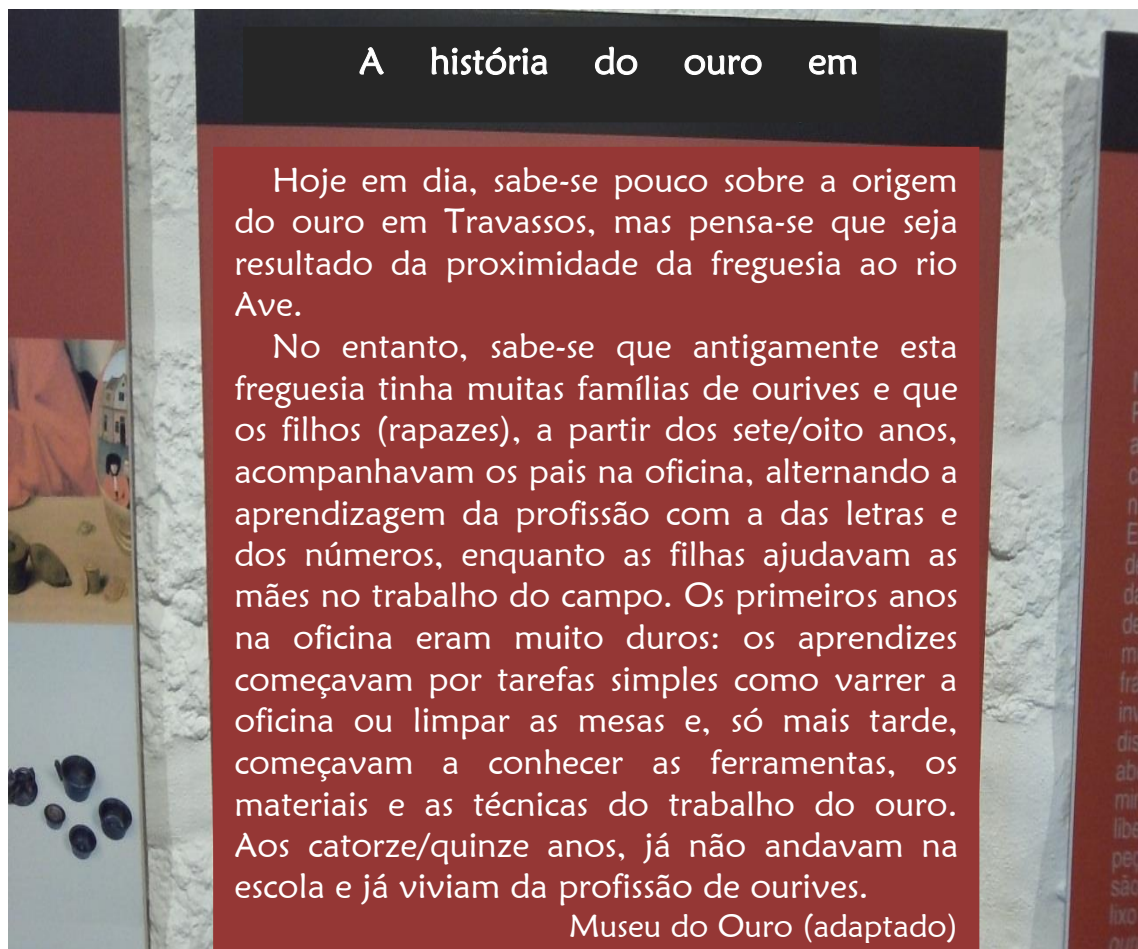


De acordo com o texto, qual o nome desta peça? coração de filigrana

Que semelhança encontras entre esta peça e o brasão da Póvoa de Lanhoso?

Vemos quatro corações de filigrana

**Anexo E – Textos informativos, relativos ao tema “história do ouro”,
resultantes da visita ao Museu do Ouro**



Entrevista

- Como se chama? Francisco Sousa.
- Que idade tem? 78 anos.
- Qual é a sua profissão? Ourives (reformado).
- O que o levou a escolher essa profissão? Porque gostava de trabalhar com instrumentos/ferramentas diferentes/invulgares, muito bonitas e perfeitas.
- O que faz no seu trabalho? Recebia o ouro e transformava-o em peças muito bonitas para depois vender.
- De que ferramentas de trabalho necessita? Alicates de tamanhos diferentes, serras muito fininhas, pinças especiais...
- Trabalha sozinho ou com mais pessoas? Trabalha com mais pessoas.
- Gosta do trabalho que faz? Gostava muito e continua a gostar.
- Se não tivesse essa profissão, o que gostaria de fazer? Gostava de ir para a universidade estudar, porque quando era jovem os pais não tinham dinheiro para lhe pagar os estudos.
- Como surgiu o ouro em Travassos? Não se sabe.
- Por que é que esta é a freguesia mais ligada ao ouro? Pensa-se que era uma freguesia onde havia muito ouro e também que os seus habitantes seriam muito viajados.
- De onde vem o ouro? Vem da terra e dos rios.

**Anexo F – Texto, escrito pelas crianças, de consolidação de conhecimentos
adquiridos na última atividade do projeto**

A Póvoa de Lanhoso e a profissão de ourives

No nosso projeto sobre as profissões, as professoras mostraram-nos várias imagens sobre a Póvoa de Lanhoso e descobrimos que é a terra do ouro. A profissão mais característica é a de ourives e é em Travassos que existem mais pessoas com este trabalho. Para descobrirmos isto, fizemos uma ficha e lemos um texto. Como queríamos descobrir mais coisas sobre este tema, fizemos uma visita de estudo ao Museu do Ouro.

Durante a visita ao museu, fizemos pesquisas para aprender mais sobre “A história do ouro”. Encontrámos informações sobre *a origem do ouro* mas também sobre *a história da vida dos ourives*. Antigamente os ourives ensinavam os filhos aprendizes a trabalhar na oficina onde faziam o ouro, depois passado muito tempo construíram o museu do ouro. Na adolescência trabalhavam na oficina do museu do ouro e quando chegavam à idade adulta decidiram ir para a profissão de ourives. Na velhice ficaram reformados. O senhor Francisco Sousa também nos disse que o ouro vem da terra e dos rios.

Quando visitámos a oficina onde o ourives trabalha, vimos que tinha muitas características e ficámos a conhecer instrumentos e ferramentas usadas nesta profissão. Por exemplo, as janelas eram grandes e de vidro para os ourives verem melhor o seu trabalho. A oficina era grande, as paredes eram brancas e tinham ferramentas penduradas. O chão era de madeira, com aberturas para o ouro cair no segundo chão de cimento. Os instrumentos com que trabalha o ourives são a forja, que serve para fundir o ouro, e a frieira, que é usada para criar fios a partir do ouro fundido. As ferramentas com que eles trabalham são alicates, serras, pinças e isto tudo serve para medir, cortar, serrar, e dobrar o ouro.

Durante as pesquisas que realizámos sobre a profissão de ourives, encontrámos informações sobre o *processo de transformação do ouro*. Vimos que o primeiro processo é a fundição que era feita na forja para derreter o ouro. O segundo é a laminação onde o ouro é transformado em fios cada vez mais finos até chegarem à espessura de um cabelo. E o terceiro é o processo de fazer a filigrana para enrolar e entrelaçar dois fios finos de ouro, moldando-os até formar a peça pretendida. Por fim temos o quarto momento: quando a peça está pronta sai de Travassos e vai para os

armazenistas para ser distribuída pelos comerciantes. E é assim que o ourives faz a metamorfose do ouro.

Com a visita ao museu e a conversa com o ourives, descobrimos que o ouro ocupava diferentes papéis na vida das pessoas ricas e das pobres. As pessoas ricas gostavam de mostrar a sua riqueza através da compra de objetos em ouro. O ouro para as pessoas mais pobres era uma reserva de dinheiro para usar nos momentos mais difíceis, como em maus anos agrícolas ou em doenças inesperadas. As mulheres quando iam à fonte ou ao campo levavam brincos ou colares. Em dias de festas as pessoas usavam todas as peças de ouro. As pessoas mais pobres recebiam como herança o ouro ou amalhavam dinheiro para o comprar o ouro.

Desta forma ficámos a conhecer mais sobre a profissão de ourives. Gostámos muito do trabalho, em especial da visita de estudo. Antes da pesquisa não conhecíamos este ofício, mas agora até há alguns meninos que gostavam de ser ourives. Com esta atividade também descobrimos o “coração de filigrana” e quando vamos à vila podemos encontrar a sua imagem em diferentes sítios. Adorámos fazer este projeto, foi fantástico aprender tantas coisas!

Turma 22

Anexo G – Notícia publicada num jornal local com o último texto escrito pelas crianças

16 Terras de Lanhoso | 14 de fevereiro de 2013

Última

Crianças do Centro Educativo do Cávado visitaram o Museu do Ouro

"Descobrir mais informação sobre a profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso" foi o objetivo da visita de estudo realizada por alguns alunos do Centro Educativo do Cávado ao Museu do Ouro.

Esta iniciativa surge no âmbito de um estágio em ensino do 1.º ciclo, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar

e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Universidade do Minho, levada a cabo por duas jovens povoeses, Margarida Fonseca e Helena Costa.

Subordinado ao tema 'profissões', este projeto de investigação recalcu sobre as profissões mais comuns entre os pais e avós das crianças tendo por fim, incidido numa pesquisa aprofundada relativamente à profissão mais característica do

concelho.

"Iniciando a descoberta com o reconhecimento da Póvoa de Lanhoso como a terra do ouro, as crianças realizaram uma pesquisa onde descobriram a profissão de ourives como a mais característica do concelho. Travassos como a terra dos ourives e o Museu do Ouro como o local onde poderiam adquirir mais conhecimento sobre esta temática", explica Margarida Fonseca.

Foi através destes conhecimentos adquiridos que surgiu a ideia da realização de uma visita ao Museu do Ouro, da qual resultou um texto escrito pelas 25 crianças do 2.º ano de escolaridade, onde estão registados os conhecimentos obtidos pela turma. (ver caixa ao lado)

"Os objetivos do projeto passavam sobretudo por iniciar as crianças em processos ativos de construção de conhecimento, despertando-as para o interesse do meio envolvente, utilizando a leitura e a escrita como ferramentas essenciais no processo de aprendizagem", concluiu Helena Costa.

A Póvoa de Lanhoso e a profissão de ourives

No nosso projeto sobre as profissões, as professoras mostraram-nos várias imagens sobre a Póvoa de Lanhoso e descobrimos que é a terra do ouro. A profissão mais característica é a de ourives e é em travassos que existem mais pedras com este trabalho. Para descobrirmos isto, fizemos uma ficha e fomos um pouco. Como queríamos descobrir mais coisas sobre este tema, fizemos uma visita de estudo ao Museu do Ouro.

Durante a visita ao museu, fizemos pesquisas para aprender mais sobre a história do ouro. Encontrámos informações sobre a origem do ouro mas também sobre a história da vida dos ourives. Antigamente os ourives ensinavam os filhos a trabalhar na oficina onde faziam o ouro. Depois, passado muito tempo, construíram o Museu do Ouro. Na adolescência trabalhavam na oficina do Museu do Ouro e quando chegavam à idade adulta decidiram ir para a profissão de ourives. E quando chegaram à idade adulta ficaram informados. O senhor Francisco Sousa também nos disse que o ouro vem da terra e dos rios.

Quando visitamos a oficina onde o ourives trabalha, vimos que tinha muitas características e ficámos a conhecer instrumentos e ferramentas usadas nesta profissão. Por exemplo, as ferramentas eram grandes e de vidro para os ourives verem melhor o seu trabalho. A oficina era grande, as paredes eram brancas e tinham ferramentas penduradas. O chão era de madeira, com aberturas para o ouro cair no segundo chão de cimento. Os instrumentos com que trabalha o ourives são a força, que serve para fundir o ouro, e a ferra, que é usada para criar fios a partir do ouro fundido. As ferramentas com que eles trabalham são alicates, serras, pinças e isto tudo serve para medir, cortar, serrar e dobrar o ouro.

Durante as pesquisas que realizámos sobre a profissão de ourives, encontramos informações sobre o processo de transformação do ouro. Vimos que o primeiro processo é a fundição que era feita na forja para derreter o ouro. O segundo é a laminação onde o ouro é transformado em fios cada vez mais finos até chegarem à espessura de um cabelo. E o terceiro é o processo de fazer a filigrana para enovar e entregar dois fios finos de ouro, moldando-os até formar a peça pretendida. Por fim temos o quarto momento, quando a peça está pronta sai de travassos e vai para os armazéns para ser distribuída pelas condecorações. É assim que o ourives faz a transformação do ouro.

Com a visita ao museu e a conversa com o ourives, descobrimos que o ouro ocupa diferentes papéis na vida das pessoas ricas e das pobres. As pessoas ricas gostavam de mostrar a sua riqueza através da compra de objetos em ouro. O ouro para as pessoas mais pobres era uma reserva de dinheiro para usar nos momentos mais difíceis, como em mais anos agrícolas ou em doenças inesperadas. As mulheres quando iam à fonte ou ao campo levavam brincos ou colares. Em dias de festas as pessoas usavam todas as peças de ouro. As pessoas mais pobres recebiam como herança o ouro ou utilizavam dinheiro para o comprar o ouro.

Nesta forma ficámos a conhecer mais sobre a profissão de ourives. Costamos muito do trabalho, em especial da visita de estudo. Antes da pesquisa não conhecíamos esta profissão, mas agora até já alguns meninos que gostavam de ser ourives. Com esta atividade também descobrimos o valor de filigrana e quando vamos à vida podemos encontrar a sua origem em diferentes atos. Adorámos fazer este projeto, foi fantástico aprender tantas coisas.

Anexo H - *Powerpoint* de apresentação do projeto

Atividades propostas:

- 1. Realizar uma pesquisa sobre as profissões mais comuns no Brasil e em outros países.
- 2. Pesquisar sobre as profissões que estão em extinção e as que estão surgindo.
- 3. Pesquisar sobre as profissões que estão em crescimento e as que estão diminuindo.
- 4. Pesquisar sobre as profissões que estão em declínio e as que estão aumentando.
- 5. Pesquisar sobre as profissões que estão em expansão e as que estão diminuindo.
- 6. Pesquisar sobre as profissões que estão em crescimento e as que estão diminuindo.
- 7. Pesquisar sobre as profissões que estão em expansão e as que estão diminuindo.
- 8. Pesquisar sobre as profissões que estão em crescimento e as que estão diminuindo.
- 9. Pesquisar sobre as profissões que estão em expansão e as que estão diminuindo.
- 10. Pesquisar sobre as profissões que estão em expansão e as que estão diminuindo.

A Primeira e Segunda Revoluções, e em Terceira que podemos encontrar um grande número de profissões que existem há séculos, mas, muitas vezes, mudam a "função de origem" e passam a exercer outras funções. Isso acontece com a profissão de "artesão" que se tornou a profissão de "artesão de plástico" e a profissão de "artesão de madeira" que se tornou a profissão de "artesão de metal".

A profissão de "artesão" é uma profissão que existe há séculos, mas, muitas vezes, muda a "função de origem" e passa a exercer outras funções. Isso acontece com a profissão de "artesão" que se tornou a profissão de "artesão de plástico" e a profissão de "artesão de madeira" que se tornou a profissão de "artesão de metal".

O que aprendemos e como aprendemos no nosso projeto sobre as profissões?

Quanto tempo levou o projeto?

Quanto tempo levou o projeto?

Quanto tempo levou o projeto?

Quanto tempo levou o projeto?

Quanto tempo levou o projeto?

Quanto tempo levou o projeto?


Quanto tempo levou o projeto?

A cartoon illustration featuring four children of diverse ethnicities and styles. They are gathered around a large, white rectangular sign with a black border. The sign has the text "Profissões artesanais e modernas" written in a purple, sans-serif font. The children are drawn in a simple, friendly style with large eyes and smiles. At the bottom of the sign, there are several stylized flowers and a small, round object. The entire scene is set against a plain white background.

<p>O que aprendemos?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Oito profissões desconhecidas. -Aprendemos a diferença entre profissões artesanais e modernas. -O que faz cada profissão. -Com quem colabora e que materiais usa. -Aprendemos palavras novas. 	<p>Como aprendemos?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabalhamos em grupo. -Lemos textos. -Fizemos uma ficha. -Aprendemos palavras novas a partir das perguntas e do dicionário. -Apresentamos o trabalho à turma. -Escrevemos um texto.
---	---

As profissões
mais comuns
dos pais e
avós dos
meninos da
sala

O que aprendemos?	Como aprendemos?
<ul style="list-style-type: none">-As profissões mais comuns dos pais e avós.-Vimos quais eram as menos comuns.-As profissões que os meninos querem ter quando forem grandes.	<ul style="list-style-type: none">-Fizemos questionários em casa.-Trabalhamos em grupo.-Fizemos gráficos na sala de TIC.-Lemos os dados dos gráficos.-Escrevemos um texto com o título <i>Passado, presente e futuro</i>.



questionário

Qual a profissão... Do teu pai? *professor de matemática*
 Da tua mãe? *professora de matemática*
 O teu avô paterno? *matemático*
 A tua avó paterna? *matemática*
 O teu avô materno? *matemático*
 A tua avó materna? *matemática*
 E tu, que profissão queres ter? *professora*

A cartoon illustration featuring three children and a large sign. The sign, which has a small figure of a person on top, displays the text "A profissão de ourives" in green. To the left of the sign, a boy with curly hair and a girl with long hair are looking at it. To the right, another boy is looking at the sign. The scene is decorated with flowers and a small box at the base of the sign. A blue arrow points to the right in the bottom right corner.

O que aprendemos?

- Aprendemos mais da profissão de ourives.
- A Póvoa de Lanhoso é a terra do ouro.
- A profissão mais típica é a de ourives.
- Travassos é a freguesia mais ligada ao ouro.
- Em Travassos há o Museu do Ouro.
- A peça de ourivesaria mais característica é o coração de filigrana.
- Aprendemos mais sobre a história do ouro, a oficina dos ourives, o processo de transformação do ouro e como era usado na vida das pessoas.



Como aprendemos?

- Vimos imagens e lemos um texto sobre a Póvoa de Lanhoso.
- Visitamos o Museu do Ouro.
- Fizemos uma entrevista ao ourives.
- Lemos textos dos cartazes.
- Apresentamos os nossos trabalhos.
- Escrevemos um texto para o jornal.
- Fizemos corações de filigrana com arames.
- Trabalhamos em grupo.



Texto que enviámos para o jornal



Obrigado por terem vindo. Esperamos que tenham gostado!



ANEXO I – Ficha de confronto dos conhecimentos prévios

<i>Há algum tempo atrás, os meninos da sala responderam assim a estas perguntas...</i>		
<p>O que faz uma pessoa que tem a profissão de oleiro?</p> <p><i>“Põe óleo nos carros” (T.)</i></p> <p>Como podes descobrir mais coisas sobre esta profissão?</p> <p><i>“Ir ao dicionário” (A.)</i></p>	<p>Qual é a profissão mais característica entre as avós dos meninos da nossa sala?</p> <p><i>“Operadoras fabris e costureiras.”</i></p> <p>Como podes descobrir esta informação?</p> <p><i>“Internet.” (M.)</i></p> <p><i>“Dicionário.” (M.T.)</i></p>	<p>O que faz um ourives?</p> <p><i>“Ajuda o garimpeiro.” (R.)</i></p> <p><i>“Vende o ouro que o garimpeiro apanha.” (G.)</i></p> <p>Como podes descobrir mais coisas sobre esta profissão?</p> <p><i>“Na internet, nos livros, no dicionário.” (M., G., D.)</i></p>
<i>Agora...</i>	<i>Agora...</i>	<i>Agora...</i>
<p>Pensa sobre tudo o que aprendeste e aquilo que fizeste para aprender. Achas que estes meninos hoje teriam respondido às perguntas da mesma forma? <i>Sim</i> <input type="checkbox"/> <i>Não</i> <input type="checkbox"/></p> <p><u>E tu, o que responderias hoje?</u></p> <p>À primeira pergunta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>À segunda pergunta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Pensa sobre tudo o que aprendeste e aquilo que fizeste para aprender. Achas que estes meninos hoje teriam respondido às perguntas da mesma forma? <i>Sim</i> <input type="checkbox"/> <i>Não</i> <input type="checkbox"/></p> <p><u>E tu, o que responderias hoje?</u></p> <p>À primeira pergunta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>À segunda pergunta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Pensa sobre tudo o que aprendeste e aquilo que fizeste para aprender. Achas que estes meninos hoje teriam respondido às perguntas da mesma forma? <i>Sim</i> <input type="checkbox"/> <i>Não</i> <input type="checkbox"/></p> <p><u>E tu, o que responderias hoje?</u></p> <p>À primeira pergunta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>À segunda pergunta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>